Інновації в дошкільній і початковій освіті

Науковий журнал

Innovations in Preschol and Primary Education

Academic Journal

1 (5) • 2026

ISSN 3041-2439 (online)
DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-137

Інновації в дошкільній і початковій освіті

Науковий журнал

№ 1(5), 2026

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

УДК 373.2/.3:001.895(06)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, протокол № 9 від 28 січня 2026 року.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Кіт Галина Григорівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна.

ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Коваль Тетяна Василівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Стахова Інна Анатоліївна, докторка філософії (PhD), доцентка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна

Мацей Танась, доктор хабілітований, професор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, Вар- шава, Республіка Польща.

Млинарчук-Соколовська Анна, докторка наук PhD, доцентка, Білостоцький державний університет, Республіка Польща.

Лобода Світлана Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, керівниця кафедри Педагогіки Інституту Соціологічних наук і Педагогіки Університету природничих наук, Warsaw University of Life Science, Республіка Польща.

Осадченко Інна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і при- родокористування України; Білостоцький державний університет, Республіка Польща.

Васютіна Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна.

Мачинська Наталія Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університету імені Івана Франка, Львів, Україна.

Коновальчук Іван Іванович, доктор педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Іва- на Франка, Житомир, Україна.

Шквир Оксана Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Хмельницький, Україна.

Колеснік Катерина Анатоліївна, доктор філософії (PhD), доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна.

Зареєстровано Національною радою з питань телебачення і радіомовлення (Рішення №2634 від 29.08.2024 року, Протокол № 23, Ідентифікатор медіа R40-05472)

Засновник і видавець: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Рік заснування:
2024 Публікується
двічі на рік

Адреса редакції: 21110, м. Вінниця, вул. К. Острозького, 32
Email: idpo@vspu.edu.ua, тел. (0432) 612-620
https://vspu.net/idpo

(https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ISSN 3041-2439 (online)
DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-1-137

Innovations in Preschool and Primary Education

Academic Jornal

№ 1(5), 2026

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

UDC 373.2/.3:001.895(06)

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, protocol No. 9 dated January 28, 2026.

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIFF

Halyna Kit, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Tetiana Koval, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

EXECUTIVE SECRETARY

Inna Stakhova, Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Tanas Maciej, Doctor Habilitatus, Professor at theMaria Grzegorzewska Academy of Special Education, Warsaw, Poland.

Anna Mlynarchuk-Sokolovska, Doctor Habilitatus, Associate Professor, Bialystok State University, Poland.

Svitlana Loboda, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy at the Institute of Sociological Sciences and Pedagogy, University of Natural Sciences, Warsaw University of Life Sciences, Republic of Poland.

Inna Osadchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine; Bialystok State University, Poland.

Tetiana Vasyutina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine.

Nataliia Machynska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Ivan Konovalchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine.

Oksana Shkvir, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Academy of Humanities and Pedagogy, Khmelnytskyi, Ukraine.

Kateryna Kolesnik, Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Registered by the National Council on Television and Radio Broadcasting
(Decision №2634 of 29.08.2024, Protocol № 23, Media ID R40-05472)

Founder and publisher: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Year of foundation: 2024
Published twice a year

Editorial address: 32 K. Ostrozkyi St., Vinnytsia, 21110, Ukraine Email:
idpo@vspu.edu.ua, tel. (0432) 612-620
https://vspu.net/idpo

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Олеся Мартіна, Наталя Третяк

Партнерська взаємодія як дидактична умова формування культури мовлення молодших школярів **9-22**

Юлія Баруліна, Вікторія Баруліна

Інтеграція хореографії та рухової активності як засіб навчання математики молодших школярів **23-31**

Ольга Ковальчук

Елементи технології inquiry-based learning на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в початкових класах **32-41**

Ірина Дорож, Олена Довгань, Анатолій Ковальчук

Природничо-технологічна інтеграція як засіб подолання фрагментарності знань молодших школярів **43-53**

УКРАЇНСЬКЕ ДОШКІЛЛЯ: СИНЕРГІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ І ЗАРУБІЖНИХ ІННОВАЦІЙ

Валентина Кушнір

Середовище як третій учитель: філософія Reggio Emilia в контексті сучасної педагогіки **54-61**

Лілія Онофрійчук, Леоніда Пісоцька

Трансформація особистісних кордонів дитини під час кризи трьох років **62-70**

Ганна Цвєткова

Дидактична гра як провідний педагогічний інструмент виховання безпечної поведінки у дітей дошкільного віку **71-82**

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Юлія Бондар

Методичні аспекти викладання навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» для майбутніх учителів початкової школи 83-94

Юлія Кулінка

Технологія проєктування математичних ситуацій у процесі викладання загальних та спеціальних методик логіко-математичного розвитку дітей 95-106

Ірина Закарлюка

Формування steam-компетентності засобами освітньої робототехніки у майбутніх вчителів початкової школи 107-117

Олександра Шикиринська, Наталія Родюк

Використання ресурсу CLASSTIME у оцінюванні навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти 118-126

Ірина Барановська, Анастасія Шикирінська, Оксана Граб

Інтеграція інокультурних інновацій у практику підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін 127-137

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

CONTENTS

MODERN EDUCATIONAL PRACTICES IN THE PRIMARY SCHOOL (LEVEL I)

Olesia Martina, Natalia Tretiak

Partner interaction as a didactic condition for the formation of speech culture in primary school students **9-22**

Yuliia Barulina, Viktoriia Barulina

Integration of choreography and movement activities as a means of teaching mathematics to primary school students **23-31**

Olha Kovalchuk

Elements of inquiry-based learning technology in lessons of the integrated course «I explore the world» in primary school **32-41**

Iryna Dorozh, Olena Dovhan, Anatolii Kovalchuk

Natural and technological integration as a means of overcoming the fragmentation of primary school students' knowledge **43-53**

UKRAINIAN PRESCHOOL: SYNERGY OF DOMESTIC EXPERIENCE AND FOREIGN INNOVATIONS

Valentyna Kushnir

Environment as the third teacher: the philosophy of Reggio Emilia in the context of contemporary preschool pedagogy **54-61**

Liliya Onofriichuk, Leonida Pisotska

Transformation of a child's personal boundaries during the three-year-old crisis **62-70**

Hanna Tsvetkova

Educational games as a leading pedagogical tool for teaching safe behavior to preschool children **71-82**

INNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING SPECIALISTS IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Yuliia Bondar

Methodological aspects of teaching the discipline «pedagogical psychology» for future primary school teachers **83-94**

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Yuliia Kulinka

Technology of designing mathematical situations In the process of teaching general and special methods of logical and mathematical development of children **95-106**

Zakarliuka Iryna

Formation of steam competence through educational robotics in future primary school teachers **107-117**

Oleksandra Shykyrynska, Nataliia Rodiuk

Use of the class-time resource in assessing the academic achievements of preschool education specialists **118-126**

Iryna Baranovska, Anastasiia Shykyrinska, Oksana Grab

Integration of intercultural innovations into the training practice of future teachers of arts disciplines **127-137**

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

MODERN EDUCATION PRACTICES IN THE PRIMARY SCHOOL (LEVEL 1)

УДК 373. 3. 016 : 811. 1612] : 001 (477)

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-1

Партнерська взаємодія як дидактична умова формування культури мовлення молодших школярів

Олеся Мартіна, **Наталя Третяк**

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

Анотація

У статті здійснено ґрунтовне та всебічне теоретичне дослідження актуальної наукової проблеми формування культури мовлення учнів початкових класів, розглянуте крізь призму сучасної суб'єкт-суб'єктної парадигми навчання. Актуальність наукової розвідки безпосередньо зумовлена стратегічними вимогами Державного стандарту початкової освіти та засадничими положеннями Концепції «Нова українська школа», у якій ключовим пріоритетом визначено розвиток мовно-літературної та комунікативної компетентностей, а також цілісне виховання мовленнєвої особистості. У межах дослідження було уточнено та науково інтерпретовано зміст поняття «культура мовлення молодшого школяра», яке ми розглядаємо як складну інтегративну якість особистості, що гармонійно поєднує нормативність (лінгвістичну правильність), мовленнєву майстерність (доцільність, багатство, виразність) та етичну бездоганність комунікативної поведінки. Обґрунтовано сутність партнерської взаємодії як ключової та визначальної дидактичної умови, що виступає потужним каталізатором навчального процесу та забезпечує якісний перехід від застарілих репродуктивних методів навчання до активної, свідомої та продуктивної комунікативної діяльності.

У статті детально розкрито багатогранні функціональні можливості взаємодії в ієрархічних та горизонтальних системах «учитель – учень» та «учень – учень». Виявлено, що в межах цієї моделі педагог докорінно змінює свою професійну позицію, постаючи в ролі активного фасилітатора, модератора та еталонного мовця, тоді як однолітки починають сприйматися як рівноправні партнери в когнітивному пошуку та спільному конструюванні нових смислів. Науково охарактеризовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують реальну дієвість партнерства: проєктування емоційно безпечного, мовленнєво насиченого та естетичного середовища; послідовне стимулювання активної суб'єктної позиції дитини як ініціатора спілкування; гнучке врахування інклюзивних викликів та індивідуалізація комунікації; а також раціональне й доцільне використання інноваційних цифрових інструментів для організації спільної мовленнєвої творчості та мережевої взаємодії.

Ключові слова: культура мовлення, партнерська взаємодія, педагогіка партнерства, дидактична умова, Нова українська школа, комунікативна компетентність.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373. 3. 016 : 811. 1612] : 001 (477)

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-1

Partner interaction as a didactic condition for the formation of speech culture in primary school students

Olesia Martina, Natalia Tretiak

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Abstract

The article presents a comprehensive and versatile theoretical study of the pressing scientific problem of forming the speech culture of primary school students, examined through the prism of the modern subject-subject learning paradigm. The relevance of this scientific inquiry is directly determined by the strategic requirements of the State Standard of Primary Education and the fundamental provisions of the «New Ukrainian School» Concept, where the key priority is set on the development of linguistic, literary, and communicative competencies, as well as the holistic upbringing of a speech personality. Within the framework of the study, the content of the concept «speech culture of a primary school student» was clarified and scientifically interpreted, viewed as a complex integrative quality of a personality that harmoniously combines normativity (linguistic correctness), speech mastery (appropriateness, richness, expressiveness), and the ethical impeccability of communicative behavior. The essence of partner interaction is substantiated as a key and decisive didactic condition that acts as a powerful catalyst for the educational process and ensures a qualitative transition from outdated reproductive teaching methods to active, conscious, and productive communicative activity.

The article reveals in detail the multifaceted functional possibilities of interaction in the hierarchical and horizontal systems of «teacher-student» and «student-student». It was found that within this model, the educator radically changes their professional position, acting as an active facilitator, moderator, and model speaker, while peers begin to be perceived as equal partners in cognitive search and the joint construction of new meanings. A complex of pedagogical conditions that ensure the real effectiveness of partnership is scientifically characterized: the design of an emotionally safe, speech-saturated, and aesthetic environment; the consistent stimulation of the child's active subjective position as an initiator of communication; flexible consideration of inclusive challenges and individualization of communication; and the rational and expedient use of innovative digital tools for organizing collaborative speech creativity and network interaction.

Keywords: speech culture, partner interaction, pedagogy of partnership, didactic condition, New Ukrainian School, communicative competence.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування початкової освіти, що здійснюється відповідно до Концепції Нової української школи, особливої актуальності набуває проблема формування культури мовлення молодших школярів як складника їхньої комунікативної компетентності та загальної культури особистості. Компетентнісна парадигма навчання передбачає не лише засвоєння мовних знань, а й здатність учнів до ефективного, етично й нормативно виваженого мовленнєвого спілкування в різних життєвих і навчальних ситуаціях [5]. У цьому контексті культура мовлення розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мовну правильність, комунікативну доцільність, мовленнєвий етикет і усвідомлене ставлення до слова.

Особистісно орієнтоване навчання, задеклароване НУШ, актуалізує потребу в таких дидактичних умовах, які забезпечують активну мовленнєву діяльність дитини, її суб'єктну позицію та можливість самовираження у процесі спілкування. У цьому зв'язку особливого значення набуває партнерська взаємодія як принцип і водночас як організаційна основа освітнього процесу в початковій школі. Партнерська взаємодія сприяє створенню комунікативно насиченого освітнього середовища, у якому учень виступає не пасивним споживачем знань, а активним учасником мовленнєвого обміну, співпраці та діалогу [7, с. 26].

Водночас, у практиці початкової освіти зберігаються традиційні підходи до навчання мови, орієнтовані переважно на репродуктивне засвоєння мовних норм, формальне виконання вправ і домінування монологічного мовлення вчителя. Це зумовлює низку суперечностей: між суспільною потребою у сформованій культурі мовлення молодших школярів і недостатньою увагою до комунікативно-діяльнісних форм навчання; між задекларованими ідеями партнерської педагогіки та обмеженим використанням партнерської взаємодії як цілісної дидактичної умови; між потенціалом мовленнєвого розвитку дітей і реальними можливостями його реалізації в межах традиційної організації навчального процесу [1, с. 20]. Зазначені суперечності зумовлюють необхідність теоретичного осмислення партнерської взаємодії як важливої дидактичної умови формування культури мовлення молодших школярів у сучасній початковій школі.

Питання формування культури мовлення та організації навчальної взаємодії в початковій школі перебувають у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Фундаментальні аспекти розвитку мовленнєвої особистості дитини висвітлено в працях М. Вашуленка (лінгводидактичні засади навчання мови), Л. Варзацької (розвиток зв'язного мовлення на засадах діалогу), С. Карамана та О. Глазової (формування мовленнєвої й комунікативної компетентності учнів). Дослідники акцентують увагу на тому, що культура мовлення в молодшому шкільному віці є синкретичним утворенням, яке поєднує мовну правильність, комунікативну доцільність та етичну бездоганність.

Питання гуманізації освіти та встановлення паритетних стосунків між учасниками освітнього процесу ґрунтовно досліджували І. Бех (концепція особистісно орієнтованого виховання), О. Савченко (дидактичні засади початкової освіти), Ш. Амонашвілі (гуманна педагогіка). У контексті сучасної початкової школи цей напрям активно розвивається в працях, присвячених реалізації концепції НУШ, де партнерство розглядається як інструмент подолання авторитарності.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Вагомий внесок у розробку методів та умов розвитку комунікативних умінь зробили К. Пономарьова, О. Хорошковська, Н. Голуб. Автори підкреслюють необхідність створення ситуативного контексту навчання, де мовлення стає засобом розв'язання реальних життєвих завдань.

Попри значну кількість теоретичних напрацювань, аналіз наукової літератури свідчить про необхідність подальшої деталізації окремих питань, зокрема:

1. Потребує глибшого вивчення механізм трансформації «зовнішньої» партнерської взаємодії (форми роботи) у «внутрішню» мовленнєву культуру дитини (інтерналізація норм).

2. Недостатньо розкритими залишаються конкретні дидактичні алгоритми, які дозволяють учителю інтегрувати вимоги культури мовлення в умови групової та парної роботи без утрати динаміки спілкування.

3. Існує потреба в теоретичному обґрунтуванні партнерства не лише як організаційної форми, а як визначальної дидактичної умови, що безпосередньо впливає на якісні характеристики мовлення молодшого школяра в умовах інклюзивної та цифрової трансформації освіти.

Це зумовлює вибір теми статті та визначає вектор нашого дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті сутності партнерської взаємодії як ключової дидактичної умови формування культури мовлення молодших школярів у контексті реалізації концепції Нової української школи, а також у визначенні педагогічних можливостей цієї взаємодії для підвищення рівня комунікативної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування окресленої проблеми вимагає глибокого термінологічного аналізу, оскільки дефінітивний апарат дослідження визначає вектор подальшої методичної розробки питання. Ключовою категорією нашої розвідки постає «культура мовлення молодших школярів», яка в сучасній лінгводидактиці трактується не як статична сукупність знань про мову, а як динамічна, інтегративна діяльність особистості [11, с. 23]. У контексті початкової ланки освіти культура мовлення розкривається через уміння учня свідомо обирати й використовувати мовні засоби, що найбільш повно відповідають цілям, завданням та етичним нормам спілкування в конкретній ситуації. З огляду на компетентнісну парадигму Нової української школи, ми розглядаємо цей феномен як триєдину структуру, що охоплює нормативність (дотримання літературних стандартів), комунікативну доцільність (точність, логічність і багатство вислову) та етичну бездоганність (володіння мовленнєвим етикетом). Для молодшого школяра опанування культурою мовлення є процесом інтерналізації суспільного мовного досвіду, що перетворюється на внутрішній регулятор його комунікативної діяльності [5].

Тісно корелює з поняттям культури мовлення категорія «партнерська взаємодія», яка в межах нашого дослідження виступає як засадничий принцип організації освітнього процесу. Партнерську взаємодію визначають як особливий тип суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями, а також між самими школярами, що базується на засадах діалогізму, взаємоповаги, емпатії та спільної відповідальності за результати діяльності [7, с. 22]. На відміну від традиційного навчання, де панує трансляційна модель передачі знань, партнерство передбачає створення спільного смислового поля. У такому контексті мовлення перестає бути лише предметом вивчення, а стає

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

живим інструментом взаємодії, де кожен учасник має право на ініціативу, власну думку та мовленнєву творчість. Саме в умовах партнерства мінімізується психологічний бар'єр перед можливими помилками, що критично важливо для формування природної, невимушеної, але водночас нормативної комунікації [1, с. 15].

Третім наріжним каменем теоретичного фундаменту є дефініція «дидактична умова». У педагогічній науці під цим терміном розуміють сукупність спеціально організованих обставин, чинників та заходів, що забезпечують найбільш ефективне функціонування дидактичної системи та досягнення поставлених цілей. У межах нашої статті ми інтерпретуємо партнерську взаємодію саме як дидактичну умову, тобто як спеціально змодельоване середовище, що є необхідним і достатнім для якісного стрибка у формуванні культури мовлення дитини [12, с. 35]. Це означає, що формування лінгвістичної грамотності відбувається не ізольовано, а вплітається в канву соціальної взаємодії, стаючи її необхідним компонентом.

Обґрунтування організації партнерської взаємодії в початковій школі спирається на низку психолого-педагогічних підходів, що забезпечують її цілісність. Фундаментальним є комунікативно-діяльнісний підхід, згідно з яким мова засвоюється найефективніше в процесі мовленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення реальних комунікативних завдань. Особистісно орієнтований підхід вимагає визнання дитини як унікального суб'єкта, чий мовленнєвий досвід, темп розвитку та індивідуальний стиль спілкування мають бути враховані при побудові партнерських відносин [7, с. 34]. Важливе значення має також соціокультурний підхід, що акцентує увагу на засвоєнні мови як засобу осягнення культури народу та формування етичних ціннісних орієнтацій. Герменевтичний підхід у початковій освіті дозволяє розглядати партнерство як процес взаєморозуміння та інтерпретації смислів, де культура мовлення є ключем до розкриття внутрішнього світу іншої людини. Сукупність цих підходів дозволяє розглядати процес формування культури мовлення як багатогранну систему, де партнерська взаємодія стає тим середовищем, у якому дитина не просто вивчає мовні норми, а «проживає» їх у безпосередньому спілкуванні [2, с. 10].

Додаткового наукового осмислення потребує компонентний склад культури мовлення молодших школярів, який у сучасних лінгводидактичних розвідках розглядається через призму теорії мовленнєвої діяльності. Культура мовлення не є монолітним утворенням; вона структурується як складна система, що охоплює не лише знання мовної системи (мови), а й якість реалізації цих знань у мовленні. До нормативного аспекту ми відносимо не лише знання правил, а й здатність до самокорекції та моніторингу власного висловлювання, що є ознакою високого рівня інтелектуального розвитку дитини [8, с. 48]. Важливим доповненням тут постає концепція «мовного чуття» – неочевидного, але визначального психологічного механізму, що дозволяє дитині інтуїтивно обирати правильну форму слова чи синтаксичну конструкцію ще до повного засвоєння граматичних правил. У партнерській взаємодії це чуття активізується через постійний обмін мовленнєвими сигналами з оточенням.

Розглядаючи сутність «партнерської взаємодії», важливо наголосити на її інтерсуб'єктивній природі. Це означає, що в процесі спілкування відбувається не просто

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

передача інформації, а спільне конструювання значень. Для початкової школи це має фундаментальну цінність: дитина вчиться бачити світ очима іншого, що є базою для розвитку комунікативної емпатії та толерантності. Партнерство в системі «учитель – учень» передбачає відмову від монологічного домінування педагога [12, с. 28]. Науково обґрунтовано, що за умов партнерства мовленнєва активність учнів зростає в кілька разів, оскільки зникає страх перед негативною оцінкою, а помилка починає трактуватися як робочий момент, складник навчального пошуку. Це створює умови для переходу від «зовнішньої культури» (вимоги вчителя) до «внутрішньої культури» (власна потреба дитини говорити гарно і правильно) [7, с. 19].

Поглибленого трактування вимагає і поняття «дидактичної умови» як інтегративного чинника. Ми розглядаємо її не як статичний фон, а як активний стимулятор мовленнєвого розвитку. Дидактична умова партнерської взаємодії включає три взаємопов'язані субблоки: змістовий (добір текстів та ситуацій, що провокують діалог), процесуальний (використання інтерактивних технологій) та результативно-оцінювальний (упровадження формувального оцінювання та взаєморецензування). Саме в такій триєдності партнерство стає дієвим механізмом, що забезпечує сталість результатів формування культури мовлення.

Нарешті, психолого-педагогічні підходи слід доповнити акцентом на аксіологічному (ціннісному) аспекті. Культура мовлення в молодшому шкільному віці є фундаментом для формування національної ідентичності. У партнерській взаємодії мова виступає не просто кодом для передавання інформації, а цінністю, що об’єднує учнівський колектив. Гуманістичний підхід, поєднаний із теорією соціального конструктивізму, дозволяє стверджувати, що мовленнєва особистість школяра розвивається найефективніше в «зоні найближчого розвитку», яку створює саме партнерська підтримка вчителя та однолітків [11, с. 29]. Таким чином, теоретичний контур дослідження замикається на ідеї цілісного розвитку особистості, де культура мовлення є індикатором загальної культури та успішності соціалізації дитини в сучасному демократичному суспільстві.

Розширення лінгвістичного базису дослідження передбачає передусім детальну класифікацію та характеристику мовних норм, які є об’єктом засвоєння в початковій школі. Пріоритетним у цьому контексті постає орфоепічний аспект, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються підвалини звукової культури мовлення. Молодші школярі мають опанувати специфіку української фонетики: чітку вимову голосних, твердість та м’якість приголосних, а також закономірності наголошування, що в українській мові характеризується рухливістю та варіативністю. Партнерська взаємодія дозволяє перетворити роботу над акцентологічними нормами з механічного зазубрювання на усвідомлене сприйняття мелодики мови через слухання еталонного мовлення партнера-вчителя та взаємокорекцію під час діалогу з однолітками [8, с. 20].

Не менш важливим є лексико-фразеологічний рівень культури мовлення. Для дитини 6-10 років характерним є інтенсивне розширення активного словникового запасу. Лінгвістична грамотність тут виявляється у вмінні уникати тавтології, доречно використовувати синоніми для уточнення думки та антоніми для зіставлення явищ. Особливої

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ваги набуває робота над чистотою мовлення – очищенням лексикону від суржикових утворень, сленгізмів та невиправданих запозичень [1, с. 9]. У ситуації партнерського спілкування дитина відчуває необхідність точно добирати слова, щоб бути правильно зрозумілою співрозмовником, що стимулює розвиток лексичного багатства мовлення.

На граматичному рівні культура мовлення молодшого школяра фокусується на засвоєнні морфологічних категорій та синтаксичних структур. Важливо, щоб дитина навчилася правильно узгоджувати слова в реченні, будувати не лише прості, а й складні конструкції, що виражають причинно-наслідкові зв'язки. У межах педагогіки партнерства граматичні норми засвоюються не через сухе вивчення парадигм відмінювання, а через комунікативну інтенцію – бажання пояснити свою позицію, переконати іншого або розпитати партнера [7, с. 24]. Це забезпечує функціональність граматики, де правильна форма слова стає запорукою успішного порозуміння.

Завершальним лінгвістичним складником є стилістична диференціація. Молодший школяр має поступово усвідомлювати різницю між розмовним, художнім та офіційно-діловим стилями мовлення (на рівні елементарного розуміння ситуації спілкування). Культура мовлення тут виявляється в доречності використання мовних засобів: відбір слів та інтонацій у розмові з другом у групі буде суттєво відрізнятися від виступу з презентацією проєкту перед класом. Таким чином, лінгвістична підготовка в початковій школі в умовах партнерства трансформується з теоретичного вивчення системи мови в практичне опанування «мистецтва слова», що ґрунтується на повазі до літературної норми та комунікативної творчості.

Реалізація партнерської взаємодії в освітньому процесі початкової школи створює унікальний комунікативний простір, у якому формування культури мовлення відбувається не через зовнішній примус, а через внутрішню потребу суб'єктів у продуктивному діалозі. Розгляд цієї взаємодії як дидактичної умови передбачає аналіз двох базових векторів комунікації, кожен з яких має свій специфічний вплив на розвиток мовленнєвої особистості дитини.

У контексті педагогіки партнерства взаємодія в системі «учитель – учень» утрачає ознаки вертикальної ієрархії, де педагог виступає лише як джерело нормативних приписів. Натомість вибудовується горизонтальна модель, у якій учитель стає фасилітатором мовленнєвого зростання дитини. Основним механізмом формування культури мовлення тут виступає мовленнєве моделювання. Педагог демонструє зразок літературної мови не як академічний стандарт, а як живий інструмент порозуміння. Коли вчитель спілкується з учнем як із рівноправним партнером, він використовує багатий лексичний арсенал, чітку дикцію та вивірені граматичні конструкції, що спонукає дитину до підсвідомого наслідування (імітації) еталонних зразків [7, с. 31].

Важливим аспектом є зміна характеру зворотного зв'язку. У традиційній моделі мовленнєва помилка учня фіксується як дефект, що підлягає негайному виправленню, що часто призводить до виникнення комунікативних бар'єрів. У партнерській взаємодії вчитель застосовує стратегію «м'якого коригування»: замість прямої вказівки на помилку, він повторює фразеологічну чи граматичну конструкцію дитини в правильній формі під час діалогу, зберігаючи при цьому цілісність

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

комунікативної інтенції учня. Це дозволяє формувати нормативність мовлення без руйнування мовленнєвої ініціативності, що є критично важливим для молодшого шкільного віку.

Вектор «учень – учень» володіє особливим лінгводидактичним потенціалом, оскільки створює умови для горизонтального навчання. У спілкуванні з однолітками дитина почувається психологічно захищеною, що сприяє інтенсивній вербалізації її думок. Партнерська взаємодія між учнями під час виконання групових чи парних завдань вимагає від них постійної вербальної координації дій. Це стимулює розвиток таких комунікативних якостей, як точність та логічність, адже нечітко сформульована думка або вживання слова в невластивому йому значенні призводять до збою в спільній діяльності.

У такій взаємодії реалізується механізм взаємонавчання (peer-learning). Діти спостерігають за мовленням один одного, запозичують цікаві мовні звороти, епітети, порівняння. Окрім того, робота в малих групах привчає школярів дотриманню правил черговості в розмові, уважного слухання партнера та використання етикетних формул незгоди чи доповнення (*«я думаю інакше», «дозволь мені уточнити», «твоя думка цікава, але...»*). Таким чином, культура мовлення інтегрується у структуру соціальної поведінки дитини.

Для перетворення партнерської взаємодії на дієву дидактичну умову необхідно застосовувати специфічні методи, що провокують мовленнєву творчість. Серед них ключове місце посідає навчальний діалог, організований навколо проблемних чи ціннісно-орієнтованих питань. На відміну від стандартного опитування, такий діалог не передбачає наперед відомої правильної відповіді, що змушує учнів самостійно шукати мовні засоби для аргументації своєї позиції.

Ефективними є також мовленнєві ситуації моделюючого типу, де учні в парах розігрують певні життєві сценарії (наприклад, зустріч іноземного гостя, розмова з бібліотекарем, обговорення спільного проєкту). У цих умовах культура мовлення стає не теоретичним обов'язком, а засобом досягнення комунікативного успіху. Групова робота на засадах кооперації (методи «Акваріум», «Дерево рішень», «Коло ідей») дозволяє кожній дитині спробувати себе у різних мовленнєвих ролях – від генератора ідей до спікера чи рецензента, що суттєво розширює її стилістичний діапазон та розвиває здатність до мовленнєвої рефлексії.

Отже, партнерська взаємодія як дидактична умова забезпечує перехід від репродуктивного відтворення мовних норм до їхнього свідомого та творчого застосування в реальній комунікативній практиці. Це створює міцний фундамент для формування мовної особистості, здатної до самовдосконалення.

Для поглиблення практичної значущості дослідження необхідно деталізувати методичний інструментарій, який трансформує теоретичні засади партнерства в конкретні лінгводидактичні кроки. Робота з текстом та словникова робота в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії набувають специфічних рис, оскільки акцент зміщується з індивідуального накопичення знань на колективне конструювання змісту та спільне вдосконалення мовної форми [4, с. 12].

У контексті словникової роботи партнерська взаємодія дозволяє відійти від механічного переписування дефініцій зі словника. Ефективним методичним прийомом є

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

створення «Колективного словника контекстів». Працюючи в парах, учні отримують «нове» слово й мають не лише знайти його значення, а й запропонувати партнеру кілька ситуацій, де це слово змінить свій відтінок (наприклад, пряме та переносне значення). Такий діалог стимулює розвиток лексичної гнучкості. Іншим прикладом є стратегія «Словесний конструктор», де одна група учнів добирає синонімічний ряд для позначення окресленого поняття, а інша – має вибрати з цього ряду найбільш влучне слово для конкретного речення, обґрунтовуючи свій вибір партнерам [3, с. 11]. У такий спосіб норми лексичної сполучуваності засвоюються через дискусію та аргументацію.

Робота з текстом в умовах партнерства трансформується в процес «спільного читання-думання». Методично це реалізується через прийом «Взаємні запитання» (Reciprocal Teaching). Після прочитання абзацу тексту учні в парах почергово змінюють ролі: один стає «Запитувачем» (ставить питання на розуміння підтексту), інший – «Пояснювачем» (відповідає, використовуючи цитати або перефразування). Це змушує школярів уважно стежити за власною культурою мовлення, адже точність формулювання запитання визначає успіх відповіді партнера.

Особливе місце посідає методика «Партнерського редагування». Учні обмінюються власними письмовими творчими роботами та виступають у ролі «доброзичливих коректорів». Завдання полягає не в тому, щоб просто знайти помилку, а в тому, щоб у діалозі з автором запропонувати кращий варіант вислову: «Як ти думаєш, чи можна замінити це слово на більш виразне?», «Давай спробуємо об’єднати ці речення, щоб думка стала зрозумілішою». Такий підхід формує навички мовленнєвого самоконтролю та рефлексії, які є найвищим проявом культури мовлення.

Також варто виокремити метод «Діалогічного складання розповідей за серією малюнків». На відміну від індивідуального опису, де дитина часто обмежується простими реченнями, партнерська робота передбачає «нанизування» речень: перший учень починає думку, другий має продовжити її, використовуючи сполучники підрядності або вставні слова для зв’язку. Це розвиває синтаксичне багатство мовлення та вчить дотримуватися логічної послідовності викладу [1, с. 51]. Таким чином, текст стає не просто об’єктом аналізу, а живим простором для комунікативної творчості, де доречність вживання кожного слова перевіряється реакцією партнера.

Упровадження таких методів дозволяє вчителю інтегрувати вимоги програми з української мови у природну тканину дитячого спілкування, роблячи процес засвоєння літературних норм захопливим та соціально значущим для молодшого школяра.

Ефективність запропонованих методичних прийомів та трансформація партнерської взаємодії в дієвим інструментом розвитку мовленнєвої особистості залежить від цілеспрямованого створення комплексу педагогічних умов. У межах дослідження ми виокремлюємо та обґрунтовуємо ті стратегічні чинники, що забезпечують перехід від формального спілкування до глибинної культури мовлення в умовах сучасної початкової школи.

Першою та базовою умовою виступає створення мовленнєво сприятливого та психологічно безпечного освітнього

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

середовища. У контексті лінгводидактики таке середовище має бути насичене зразками еталонного літературного мовлення, що реалізується через аудіовізуальне оформлення класу, використання медіаресурсів та, першочергово, через культуру мовлення самого педагога. Психологічна безпека передбачає формування атмосфери «комунікативної довіри», де учень не відчуває страху перед мовленнєвою помилкою. Саме відсутність стресогенних чинників дозволяє дитині зосередитися на естетиці та точності свого висловлювання, а не на механічному відтворенні завчених фраз. В умовах НУШ це середовище стає простором, де кожне слово дитини має цінність, що стимулює її до свідомого вибору найбільш влучних мовних засобів [12, с. 21].

Другою принциповою умовою є забезпечення стійкої суб'єктної позиції учнів у процесі комунікації. Партнерська взаємодія втрачає свій дидактичний сенс, якщо учень залишається пасивним виконавцем інструкцій учителя. Суб'єктність виявляється в наданні школярам права на вибір тем для обговорення, способів презентації групових проєктів та партнерів спілкування. Коли дитина відчуває себе повноправним суб'єктом, який несе відповідальність за успіх діалогу, культура мовлення стає для неї не зовнішньою вимогою програми, а внутрішньою потребою бути зрозумілою та переконливою [8, с. 42]. Це спонукає учня до самостійного пошуку синонімів, уточнення значень слів та дотримання логічної послідовності викладу, що є фундаментальними ознаками високої мовленнєвої культури.

Третьою визначальною умовою є трансформація ролі вчителя у фасилітатора партнерської взаємодії. У традиційній системі вчитель виконує роль контролера, що часто пригнічує мовленнєву ініціативу. Фасилітація ж передбачає таку організацію освітнього простору, де педагог непомітно спрямовує комунікацію, стимулює взаємодію між дітьми та допомагає їм долати труднощі у вираженні думок. Учитель-фасилітатор використовує техніки активного слухання, спонукає до розгорнутих відповідей через уточнюючі запитання та моделює ситуації, що потребують використання формул мовленнєвого етикету [7, с. 33]. Важливим аспектом діяльності фасилітатора є навчання дітей культурі дискусії: умінню аргументовано заперечувати, не ображаючи партнера, що є вищим рівнем культури спілкування.

Нарешті, важливою умовою культури спілкування є впровадження системи рефлексивного аналізу мовленнєвої діяльності. Це передбачає регулярне обговорення з учнями не лише змісту того, про що вони говорили, а й форми спілкування. Питання на зразок «Які слова допомогли нам домовитися?», «Який вислів зробив твою розповідь яскравішою?», «Як ми виявили повагу до співрозмовника?» привчають дітей до самоконтролю та критичного ставлення до власного мовлення. Така рефлексія перетворює кожну ситуацію партнерської взаємодії на усвідомлений акт мовленнєвого вдосконалення. Тільки за поєднання цих умов партнерство стає цілісною дидактичною системою, здатною забезпечити сталий розвиток культури мовлення молодших школярів.

Важливою педагогічною умовою формування культури мовлення в умовах партнерства постає адаптивність комунікативного середовища до потреб інклюзивної освіти. Партнерська взаємодія в класах, де навчаються діти з особливими

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

освітніми потребами (ООП), вимагає від учителя особливої майстерності у фасилітації. У цьому контексті культура мовлення розглядається через призму «мови поваги» та безбар'єрності. Педагогічна умова полягає у створенні ситуацій «рівного партнерства», де мовленнєві зусилля кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей, отримують позитивне підкріплення. Робота в парах «учень – учень» за участю дитини з ООП стимулює розвиток емпатійного мовлення всього колективу: діти вчаться добирати простіші, зрозуміліші синтаксичні конструкції, виявляти терпіння, використовувати невербальні засоби підтримки діалогу [4, с. 25]. Таким чином, інклюзія стає не перешкодою, а потужним чинником виховання високої комунікативної культури, що базується на гуманістичних цінностях.

Не менш вагомою умовою в сучасних реаліях є інтеграція цифрових інструментів у структуру партнерської взаємодії. Цифровізація освіти в контексті НУШ не повинна підміняти собою живе спілкування, проте вона може стати ефективною опорою для розвитку мовленнєвої культури. Використання спільних віртуальних дощок (наприклад, Padlet або Jamboard) для колективного створення текстів чи словникових хмар дозволяє реалізувати принцип «співтворчості в реальному часі» [2, с. 13]. У процесі такої цифрової взаємодії учні вчаться культурі мережевого етикету (нетикету), що є невід'ємною частиною сучасної культури мовлення. Спільне редагування електронного документа, обговорення навчального відео в чаті або створення групових мультимедійних презентацій вимагає від молодших школярів лаконічності, точності формулювань та коректності у висловленні зауважень партнерам.

Окрім того, використання цифрових інструментів дозволяє візуалізувати результати мовленнєвої взаємодії, що є критично важливим для рефлексивного етапу уроку. Наприклад, використання сервісів для створення хмар слів за результатами групового обговорення дозволяє дітям наочно побачити лексичне багатство свого мовлення або, навпаки, зафіксувати слова-паразити, яких варто уникати [11, с. 23]. Отже, поєднання інклюзивних стратегій та цифрових можливостей створює багатовимірну дидактичну умову, за якої партнерська взаємодія стає максимально інклюзивною, технологічною та спрямованою на формування цілісної культури мовлення, адекватної запитам суспільства XXI століття.

Культура мовлення молодшого школяра в умовах сучасної освітньої парадигми є складним інтегративним утворенням, яке виходить за межі простого засвоєння лінгвістичних норм. Це фундаментальна складова комунікативної компетентності, що охоплює нормативність, змістовність, етичну коректність та здатність до мовленнєвої рефлексії. Установлено, що найбільш сприятливим підґрунтям для розвитку цих якостей є партнерська взаємодія, яка трансформує освітній процес із суб'єкт-об'єктного диктату в простір рівноправного діалогу та спільної творчості.

Висновки. Теоретично обґрунтовано, що партнерська взаємодія постає як визначальна дидактична умова, оскільки вона забезпечує природну потребу дитини в комунікації. У системі «учитель – учень» партнерство реалізується через фасилітацію та мовленнєве моделювання, у якому педагог виступає не цензором, а еталонним співрозмовником. У векторі «учень – учень» потенціал партнерства розкривається через кооперативне навчання, при якому необхідність порозуміння з

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

однолітком стимулює дитину до точності слововживання, логічності викладу та дотримання етикетних норм.

Ефективність реалізації цієї умови безпосередньо залежить від комплексу педагогічних чинників: створення мовленнєво насиченого середовища, підтримки суб'єктної позиції учня, інклюзивної чутливості та грамотної інтеграції цифрових інструментів. Доведено, що використання таких методів, як навчальний діалог, партнерське редагування та взаємне інтерв'ювання, дозволяє перетворити роботу над мовними нормами на соціально значущу діяльність, що сприяє інтерналізації правил культури мовлення на рівні особистісних переконань.

Водночас проведена розвідка не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричній перевірці розроблених дидактичних моделей у практиці початкової школи, дослідженні специфіки формування культури мовлення в умовах дистанційного партнерства, а також у розробці діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості комунікативної культури в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Отримані результати можуть стати підґрунтям для створення методичних рекомендацій для вчителів початкових класів, орієнтованих на реалізацію концепції Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні : науково-методичний посібник. Київ: Логос, 2018. 204 с. URL: http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/8068/23_Biech_Iwan.pdf (дата звернення: 10.01.2026).
2. Бібік Н. М. Нова українська школа : порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: https://surl.li/rufxdh (дата звернення: 11.01.2026).
3. Большакова І. О. Критичне мислення. Розвиток мовлення у початковій школі. Київ: Видавничий дім «Перше вересня», 2018. 128 с.
4. Голуб Н. М. Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності учнів у контексті сучасних освітніх парадигм. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 4. С. 2-7.
5. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21лютого 2018 р. № 87. URL: https://mon.gov.ua/ (дата звернення: 11.01.2026).
6. Концепція Нової української школи : ухвал. рішенням колегії МОН від 27 жовт. 2016 р. URL: https://nus.org.ua/ (дата звернення: 11.01.2026).
7. Мартіна О. В., Третяк Н. В., Гордійчук М. С. Основні чинники організації партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Міленіум, 2023. Вип. 34 (1-2023). С. 85-97. URL: http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/283942.
8. Пономарьова К. І. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі роботи над текстом. *Початкова школа*. 2020. № 2. С. 15-19.
9. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. 1-2 клас. НУШ. 2019. URL: https://mon.gov.ua/ (дата звернення: 11.01.2026).
10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. 3-4 клас. НУШ. 2019. URL: https://mon.gov.ua/ (дата звернення: 11.01.2026).
11. Marieiev D., Miniailo R., Martina O., Tretyak N., Moiseienko N. Use of onomastic material in the educational space. *Amazonia Investiga*. 2024. № 13 (75). P. 67-79. URL : https://doi.org/10.34069/AI/2024.75.03.6 (дата звернення: 11.01.2026).

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

12. Stratulat N., Martina O., Tretiak N., Hordiichuk M., Boieva E., Shvetsova I. Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard. *Postmodern Openings*. 2021. № 12 (2). P. 367-386. URL : https://doi.org/10.18662/po/12.2/313 (дата звернення: 11.01.2026).

References

1. Bekh, I. D. (2018). *Osobystisno oriientovanyi pidkhid u vykhovanni*: naukovo-metodychnyi posibnyk [Personally oriented approach in upbringing: a scientific and methodical manual]. Kyiv: Lohos. Retrieved from: http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/8068/23_Biech_Iwan.pdf [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2018). *Nova ukrainska shkola*: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for the teacher]. Kyiv: Litera LTD. Retrieved from: https://surl.li/rufxdh [in Ukrainian].
3. Bolshakova, I. O. (2018). *Krytychne myslennia. Rozvytok movlennia u pochatkovii shkoli* [Critical thinking. Speech development in primary school]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Pershe veresnia». [in Ukrainian].
4. Holub, N. M. (2019). Rozvytok movlennievo-komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv u konteksti suchasnykh osvitnikh paradyhm [Development of students' speech and communicative competence in the context of modern educational paradigms]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature in school*, 4, 2-7. [in Ukrainian].
5. *Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity* [State standard of primary education]. (2018). Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 21 February 2018, No. 87. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ [in Ukrainian].
6. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School]. (2016) : Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 27 October 2016. Retrieved from: https://nus.org.ua/ [in Ukrainian].
7. Martina, O. V., Tretiak, N. V., & Hordiichuk, M. S. (2023). Osnovni chynnyky orhanizatsii partnerskoi vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [The main factors of organizing partner interaction of participants in the educational process in the conditions of the New Ukrainian School]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical education: theory and practice : collection of scientific papers*, 34 (1), 85-97. Retrieved from: http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/283942 [in Ukrainian].
8. Ponomaryova, K. I. (2020). Formuvannia movlennievoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi roboty nad tekstom [Formation of speech competence of primary school children in the process of working on text]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 2, 15-19. [in Ukrainian].
9. Savchenko, O. Ya. (2019). *Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. 1-2 klas. NUSh* [Typical educational program developed under the leadership of O.Ya. Savchenko. Grades 1-2. NUS]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ [in Ukrainian].
10. Shyian, R. B. (2019). *Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom R.B. Shyiana. 3-4 klas. NUSh* [Typical educational program developed under the leadership of R.B. Shyian. Grades 3-4. NUS]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/. [in Ukrainian].
11. Marieiev, D., Miniailo, R., Martina, O., Tretyak, N., & Moiseienko, N. (2024). Use of onomastic material in the educational space. *Amazonia Investiga*, 13 (75), 67-79. Retrieved from: https://doi.org/10.34069/AI/2024.75.03.6 [in English].
12. Stratulat, N., Martina, O., Tretiak, N., Hordiichuk, M., Boieva, E., & Shvetsova, I. (2021). Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard. *Postmodern Openings*, 12(2), 367-386. Retrieved from: https://doi.org/10.18662/po/12.2/313 [in English].

Статтю надіслано до редколегії 16.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Про авторів

Олеся Мартіна, кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID iD: 0000-0002-2829-5483
lesamartina777@gmail.com

Наталя Третяк,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID iD: 0000-0001-7421-7438
n.tretyak24@gmail.com

About the Authors

Olesia Martina,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID iD: 0000-0002-2829-5483
lesamartina777@gmail.com

Natalia Tretiak
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID iD: 0000-0001-7421-7438
n.tretyak24@gmail.com

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.3.016:51]:793.3

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-3

Інтеграція хореографії та рухової активності як засіб навчання математики молодших школярів

Юлія Баруліна[1], Вікторія Баруліна[2]

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна

Анотація

Стаття присвячена дослідженню ефективності інтеграції хореографічних елементів та рухливої активності в процес навчання математики в початкових класах. Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку інноваційних методів навчання, які враховують природні потреби дітей у русі та сприяють формуванню позитивного ставлення до математики як навчального предмета. У роботі розглянуто теоретичне підґрунтя кінестетичного навчання, проаналізовано дослідження з нейропсихології та педагогіки, що підтверджують позитивний вплив рухової активності на когнітивні процеси молодших школярів. Представлено конкретні практичні приклади інтеграції хореографічних рухів у вивчення математичних понять початкової школи: лічби в межах 100, таблиці множення, арифметичних дій (додавання, віднімання, множення, ділення), геометричних фігур (трикутник, квадрат, прямокутник, коло), понять паралельності та перпендикулярності. Особливу увагу приділено впровадженню таких рухових активностей як створення «живих геометричних фігур» тілом учнів, ритмічне відтворення таблиці множення через танцювальні елементи з використанням різних темпів та ритмічних малюнків, організація числових флешмобів із застосуванням різних хореографічних побудов та математичних руханок на перервах для підтримки фізичної активності. Доведено, що використання хореографічних методів у навчанні математики активізує додаткові ділянки головного мозку дитини, формує міцніші нейронні зв'язки та сприяє кращому запам'ятовуванню математичного матеріалу через м'язову пам'ять та кінестетичний досвід. Дослідження демонструє, що інтеграція руху в математичну освіту значно знижує рівень математичної тривожності у молодших школярів, підвищує їхню внутрішню мотивацію до вивчення предмета та створює позитивний емоційний досвід, пов'язаний із математикою. Запропоновано систему дидактичних принципів ефективного впровадження рухово-хореографічного підходу з урахуванням вікових психофізіологічних особливостей учнів 1-4 класів, в тому числі учнів з особливими освітніми потребами, та вимог їхньої безпеки під час рухової активності в освітньому просторі.

Ключові слова: хореографічний підхід, кінестетичне навчання, математична освіта, початкова школа, рухова активність, нейродидактика.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.3.016:51]:793.3

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-3

Integration of choreography and movement activities as a means of teaching mathematics to primary school students

Yuliia Barulina, Viktoriia Barulina

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Abstract

The article examines the effectiveness of integrating choreographic elements and movement activities into the process of teaching mathematics in primary school. The relevance of this topic stems from the need to find innovative teaching methods that account for children's natural need for movement and promote a positive attitude toward mathematics as a subject. The paper explores the theoretical foundations of kinesthetic learning and analyzes research from neuropsychology and pedagogy that confirms the positive impact of physical activity on cognitive processes in younger students. Specific practical methods for integrating choreographic movements into the study of primary school mathematical concepts are presented, including counting within 100, multiplication tables, arithmetic operations (addition, subtraction, multiplication, division), geometric figures (triangle, square, rectangle, circle), and concepts of parallelism and perpendicularity. Special attention is given to implementing movement activities such as creating «living geometric figures» with students' bodies, rhythmically reproducing multiplication tables through dance elements using various tempos and rhythmic patterns, organizing numerical flash mobs using different choreographic formations, and mathematical movement activities during breaks to maintain physical activity. The study demonstrates that using choreographic methods in mathematics teaching activates additional areas of the child's brain, forms stronger neural connections, and promotes better retention of mathematical material through muscle memory and kinesthetic experience. The research shows that integrating movement into mathematics education significantly reduces the level of math anxiety in younger students, increases their intrinsic motivation to study the subject, and creates a positive emotional experience associated with mathematics. A system of didactic principles for the effective implementation of the movement-choreographic approach is proposed, taking into account the age-related psychophysiological characteristics of primary school students (grades 1-4), including students with special educational needs, and their safety requirements during physical activity within the educational environment.

Keywords: choreographic approach, kinesthetic learning, mathematics education, primary school, physical activity, neurodidactics.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі дедалі більшої актуальності набуває пошук результативних методів навчання, що узгоджуються з природними потребами дитини. Однією з базових таких потреб є рухова активність. Пізнання навколишнього світу відбувається у дітей переважно через активну взаємодію, а не шляхом пасивного сприймання навчального матеріалу в умовах тривалого сидіння. У зв'язку з цим упровадження рухової діяльності в освітній процес постає не лише доцільним, а й необхідним чинником підвищення ефективності навчання.

Математика традиційно сприймається як один із найбільш «статичних» навчальних предметів, у межах якого значна частина часу відводиться на виконання завдань сидячи. Водночас такий підхід не відповідає природним пізнавальним особливостям учнів, особливо дітей молодшого шкільного віку. Результати досліджень у галузі нейропсихології та педагогіки засвідчують, що залучення руху в навчальний процес сприяє активації додаткових зон головного мозку, утворенню стійкіших нейронних зв'язків, поліпшенню кровообігу та, відповідно, підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу.

Хореографічний підхід до опанування математики в початковій школі передбачає суттєве оновлення традиційних уявлень про організацію навчального процесу. У його межах математичні поняття – зокрема числа, лічба, операції додавання й віднімання, множення й ділення, а також геометричні фігури – переходять зі сфери абстрактних знаків і зображень у площину безпосереднього тілесного досвіду. Застосування хореографічної термінології сприяє розширенню математичного мислення шляхом розвитку просторових уявлень. Коли учень не обмежується сприйняттям поняття числа на слух, а відтворює його за допомогою відповідної кількості рухів у визначеному ритмі, або не лише спостерігає графічне зображення геометричної фігури, а моделює її власним тілом у просторі, забезпечується глибоке, багаторівневе засвоєння навчального матеріалу.

Зазначений підхід набуває особливої значущості в умовах поширення явища «математичної тривожності» серед учнів початкової школи. Значна частина школярів демонструє страх перед математикою, сприймаючи її як складну й малодоступну навчальну дисципліну. Поєднання математичного навчання з елементами хореографії та рухової активності сприяє зниженню цього психологічного напруження, формуючи позитивне емоційне ставлення до предмета.

У процесі навчання математики впровадження рухових компонентів не потребує від вчителя наявності спеціальної хореографічної підготовки. Достатньо володіти загальними уявленнями про взаємозв'язок математичних понять і рухової діяльності, виявляти готовність до педагогічного експериментування та створювати в класному середовищі умови, за яких рухова активність розглядається не як відхилення від освітнього процесу, а як його органічний компонент.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики інтеграції хореографічних елементів у навчання математики в початкових класах, а також у формуванні системи конкретних вправ для різних вікових груп з особливим фокусом на початкову школу, де формуються фундаментальні математичні навички та ставлення до предмета.

Змоделюємо сучасний урок математики в початковій школі, що суттєво відрізняється від традиційного формату навчання. Учні не обмежуються пасивним перебуванням за партами з підручниками, а залучаються до

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

активної рухової діяльності: відтворюють геометричні форми за допомогою власного тіла, виконують ритмічні рухи, плескають у долоні та підстрибують. У такому освітньому середовищі математика постає не лише як об'єкт вивчення, а як досвід, що проживається й усвідомлюється на тілесному рівні. Зазначений підхід є не гіпотетичною моделлю, а реальною педагогічною практикою, упровадження якої дало змогу підтвердити її результативність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Молодший шкільний вік характеризується високим рівнем рухової активності дітей. Учням цього вікового періоду складно тривалий час зберігати статичне положення, особливо під час засвоєння абстрактних понять, зокрема чисел, арифметичних дій додавання й віднімання, а також геометричних фігур. У такому контексті рух виступає природним засобом пізнання навколишнього світу, який у межах традиційної шкільної моделі нерідко недооцінюється. Водночас за умови не пригнічення, а цілеспрямованого й методично обґрунтованого впровадження в освітній процес, рухова активність перетворюється на потужний дидактичний ресурс. Саме в такому контексті цю тему порушують у своїх працях українські науковці, як-от: Д. Васильєва, Є. Лодатко, С. Скворцова, О. Онопрієнко Н. Тарасенкова.

Як зазначає Є. Лодатко, «інтеграція фізичної активності у навчання математики створює передумови для формування цілісного математичного світогляду учнів» [2, с. 156].

Н. Тарасенкова зауважує, що «для ефективного впровадження рухової математики вчителю необхідно створити систему вправ, інтегрованих у загальний план навчання» [4, с. 73].

Дослідження бразильських науковців К. Леандро, Е. Монтейро та Ф. Мело у праці «Чи може танок покращити математику?» доводять, що «учні, які вивчали математичні поняття через танець, демонстрували на 27% кращі результати у тестах з просторової орієнтації та геометрії» [7, с. 81]. Діти, які залучені до активних форм навчання, краще засвоюють матеріал, зокрема математичний.

Польська науковиця П. Евангелопулу, у підтвердження наших думок, у своєму дослідженні прийшла до висновку, що «танцювальна математика дозволяє дітям подолати негативні установки щодо математики та сформувати позитивне ставлення до предмета» [6, с. 58]. На думку науковиці, учні стають впевненіші, активніші, менше бояться зробити помилку. А ще – між ними виникає командна взаємодія, з'являється ініціатива, і на уроці панує атмосфера справжнього захоплення, бо, коли математика – це рух, ритм, гра і живий процес, вона стає улюбленим предметом.

Іспанські науковці М. Віньяс, І. Касальс-Ібаньєс, С. Арріага-Санс, підкреслюють, що «елемент змагання в математично-рухових активностях стимулює мотивацію учнів та їхнє бажання практикувати математичні навички» [10, с. 285].

Науковці-дослідники з Америки С. Ан, М. Капраро, Р. Капраро, відзначають особливу ефективність використання рухів у вивченні математики для дітей, яким легше вчитися, для яких «рух стає природним мостом до абстрактних математичних понять» [5, с. 8].

Виклад основного матеріалу. Хореографічні рухи на уроках математики у початковій школі не ототожнюються зі сценічним танцем, що потребує спеціальної підготовки, костюмів чи репетицій. Йдеться про

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

організовану рухову діяльність, що поєднує елементи ритму, просторової орієнтації та впорядкованості. Хореографія оперує такими категоріями, як темп (швидкість виконання рухів), ритм (закономірне повторення дій), а також розташування в просторі. Аналогічно математика як наука ґрунтується на поняттях порядку, закономірності та повторюваності. Арифметичні дії (додавання, віднімання, множення, ділення) можуть бути представлені через рухові моделі, геометричні фігури (трикутник, квадрат, прямокутник, коло) – через просторові форми, створені тілами учнів, а лічба в межах 10, 20 або 100 – через кроки, стрибки та оплески – основні хореографічні поняття.

Результати педагогічних досліджень засвідчують, що кінестетичне навчання (через рух) сприяє активації додаткових зон головного мозку та формуванню нових нейронних зв'язків, що полегшує запам'ятовування й осмислення складних навчальних понять. Окрім цього, використання рухового підходу сприяє зниженню рівня математичної тривожності, яка часто виступає психологічним бар'єром у процесі ефективного навчання.

Задля ефективної інтеграції хореографії в математичні уроки варто дотримуватися певних принципів.

По-перше, необхідно враховувати вікові особливості учнів. Для наймолодших (1-2 класи) вправи мають бути простими, з чіткими інструкціями й короткою тривалістю. Для 3-4 класів можна вводити складніші завдання з елементами творчості.

По-друге, критично важливим є створення безпечного простору. Учителю слід переконатися, що у класній кімнаті достатньо місця для безпечного руху всіх учнів, а за потреби перенести активність до спортзалу або на майданчик. Доцільно починати математично-хореографічні заняття з розминки, щоб підготувати дітей до руху і зосередити їхню увагу на завданні.

Важливо пам'ятати, що хореографічний підхід доповнює традиційні методи навчання. Після рухової активності необхідно закріпити матеріал письмовими вправами або обговоренням. Особливу увагу слід приділити доступності та рівності процесу навчання для усіх його учасників – педагогам рекомендується розробляти вправи так, щоб кожна дитина, незалежно від фізичних можливостей, могла брати в них участь.

Не менш важливою є рефлексія після вправ. Учителю варто обговорити з дітьми, які математичні поняття були відображені в їхніх рухах і які закономірності вони помітили. Ефективним доповненням є використання візуальних підказок: карток з числами, зображень геометричних фігур, кольорових позначок на підлозі. Нарешті, важливо залучати самих дітей до творчого процесу. Старші учні початкової школи можуть самі створювати рухи для відображення математичних понять, що розвиває їхню креативність і поглиблює розуміння матеріалу.

Узагальнимо зазначене вище та представимо на рис.1. основні принципи, яких необхідно дотримуватися вчителю задля забезпечення якісної інтеграції хореографії в уроки математики початкової школи.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

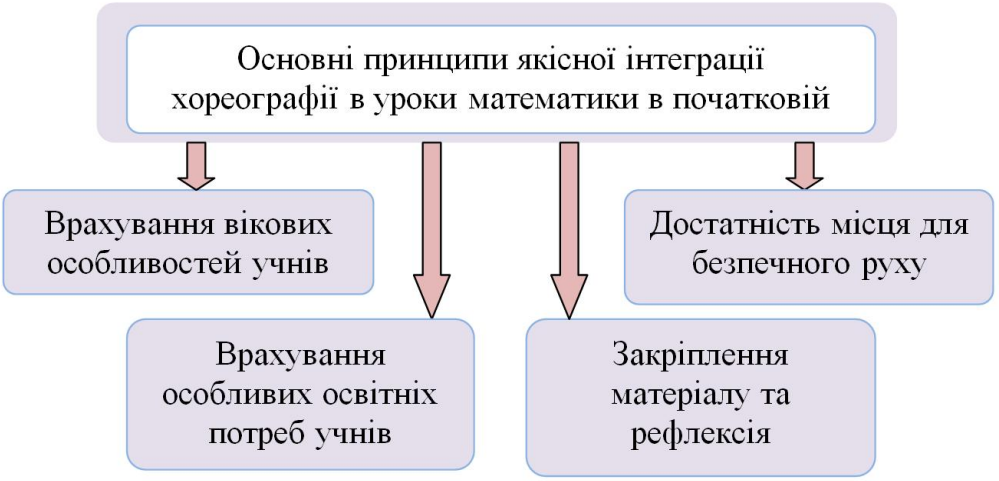

Рис.1. Основні принципи якісної інтеграції хореографії в уроки математики в початковій школі

Запропонуємо практичні приклади інтеграції хореографії та рухливої активності на уроках математики у початкових класах. Ці активності розроблені на основі наукових досліджень і можуть бути легко впроваджені як на уроках, так і під час перерв, щоб урізноманітнити навчальний процес та забезпечити гармонійний розвиток учнів.

«Живі геометричні фігури». Учитель пропонує дітям об'єднатися в групи по 3-6 осіб. Кожна група отримує завдання створити певну геометричну фігуру, використовуючи лише власні тіла. Наприклад, для утворення трикутника троє дітей беруться за руки, формуючи вершини (кути) та сторони фігури. При цьому вони мають дотримуватися певних умов: відстань між учнями (довжина сторін), як учні розташовані один до одного (кути), скільки місця займає фігура. Для інших форм, як-от квадрат, прямокутник чи коло, учні мають узгодити свої рухи та розташування.

Під час виконання завдання діти активно обговорюють властивості фігур: скільки сторін, скільки кутів, чи всі сторони однакові. Вони буквально «відчувають» геометрію своїм тілом, використовуючи хореографічні поняття: як стати (позиція), де знаходиться центр фігури, як утримати рівновагу. Д. Васильєва у своїй праці відзначає, що така «рухова візуалізація геометричних фігур сприяє формуванню просторового мислення учнів» [1, с. 87].

Для ускладнення завдання вчитель може попросити створити дві лінії на однаковій відстані (паралельні прямі), або лінії, що перетинаються під прямим кутом (перпендикулярні). П. Евангелопулу підкреслює, що така фізична взаємодія з геометричними поняттями «створює міцні нейронні зв'язки, що сприяють довготривалому запам'ятовуванню матеріалу» [6, с. 42].

«Танцювальна таблиця множення». Учитель разом з учнями створює послідовність рухів для кожного прикладу таблиці множення. Наприклад, для «2×3=6» діти виконують два стрибки й три плескання, а потім шість кроків – це відповідь. Важливо додати музику та ритм, щоб діти відчували математичну закономірність. Для «3×4=12» створюється інша комбінація: три повороти й чотири притупування ногою, а потім дванадцять рухів руками. Спочатку рухи виконуються повільно,

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

потім швидше.

За даними дослідження М. Палінкаш-Мольнар, А. Сорбан та З. Сабо, «ритмічне відтворення прикладів на множення через танцювальні елементи активізує різні відділи мозку, створюючи додаткові шляхи для запам'ятовування інформації» [9, с. 26]. Діти не просто механічно запам'ятовують таблицю множення, а «записують» її у м'язовій пам'яті. При цьому можна використовувати хореографічні прийоми: коли всі разом виконують рухи (унісон), або коли групи виконують по черзі (канон).

К. Леандро, Е. Монтейро та Ф. Мело у своєму дослідженні виявили, що «поєднання математичних завдань із фізичною активністю під час перерв підвищує не тільки інтерес до математики, але й загальну концентрацію учнів на наступних уроках» [7, с. 85].

Зважаючи на дистанційне навчання останні декілька років, постійне сидіння учнів за комп'ютерами або в тісних укриттях, а зараз у деяких регіонах України тижневе чергування (тиждень – дистанційне навчання, тиждень – у школі), надзвичайно важливим під час навчання у школі є збереження здоров'я учнів, правильне чергування розумової та фізичної активності, забезпечення повноцінного відпочинку. Але відпочинок на перервах також можна організувати раціонально та зробити цікавим. Пропонуємо такі рухливі математичні активності.

«Числовий флешмоб». На великій перерві в коридорі або на подвір'ї школи організовується швидкий танцювальний флешмоб з математичним змістом. Учні шикуються в групи, що відповідають певним числовим закономірностям: наприклад, групи по 2, 4, 6, 8... (парні числа), або по 1, 3, 5, 7... (непарні числа), або по 5, 10, 15, 20... (числа, які діляться на 5). Під енергійну музику кожна група виконує свій танцювальний рух у заданому ритмі, використовуючи різні побудови: коло, лінія, колона.

Для старших учнів початкової школи можна організувати більш складні послідовності, де кількість учнів у кожній групі збільшується за певним правилом, а їхні рухи стають складнішими. С. Скворцова та О. Онопрієнко зазначають, що «неформальне математичне навчання під час перерв не сприймається дітьми як додаткове навчальне навантаження, а навпаки, створює позитивні асоціації з предметом» [3, с. 214]. Такі активності також сприяють соціалізації та командній роботі.

«Математичні руханки». У різних місцях шкільного коридору або подвір'я розміщуються картки з математичними прикладами на додавання, віднімання, множення, ділення. Діти отримують завдання: знайти приклад з певною відповіддю і виконати стільки ж рухів (наприклад, 7 стрибків для відповіді «7»). Для переміщення між картками використовуються різні способи руху: стрибки, підскоки, кроки на носочках. При цьому діти мають рухатися певним шляхом, що також розвиває просторове мислення.

Можна організувати цю активність як естафету зі змаганням, де команди мають якнайшвидше знайти всі приклади з певним результатом.

Висновки. Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що поєднання хореографії та рухової активності в процесі навчання математики в початковій школі виступає не лише інноваційним методичним рішенням, а й науково вмотивованою освітньою стратегією, яка узгоджується з психофізіологічними закономірностями розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Інтеграція хореографічної та математичної

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

термінології формує своєрідну навчальну мову, здатну суттєво збагатити освітній процес. Застосування таких понять, як ритм, темп, рух, позиція, побудова, у поєднанні з математичними категоріями числа, арифметичних дій, геометричних фігур та закономірностей сприяє формуванню в учнів цілісного уявлення про навколишній світ.

Використання хореографічних елементів під час уроків математики та в межах перерв не лише задовольняє потребу дітей у руховій активності, а й забезпечує позитивний емоційний фон навчання, підвищує стійкий інтерес до математики та долає усталене сприйняття цієї науки як «сухого» й «нецікавого» предмета. Важливим є й те, що зазначений підхід сприяє формуванню цілісного світогляду школярів, у межах якого інтелектуальний розвиток гармонійно поєднується з фізичним, а навчальна діяльність набуває природного та емоційно привабливого характеру.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці детальних методичних рекомендацій для вчителів початкових класів щодо систематичного впровадження рухово-хореографічного підходу у викладанні різних тем математики, а також у проведенні тривалих досліджень ефективності цього методу на різних етапах навчання.

Список використаних джерел

1. Васильєва Д. В. Методика навчання математики: компетентнісний підхід. Київ: Освіта, 2018. 224 с.
2. Лодатко Є. О. Математична культура вчителя початкових класів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 324 с.
3. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів. Харків: Ранок, 2019. 352 с.
4. Тарасенкова Н. А. Засоби перевірки математичної компетентності в основній школі. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2016. 190 с. URL: https://surl.li/gahzzb (дата звернення: 04.01. 2026).
5. An S. A., Capraro M. M., Capraro R. M. Teaching Numbers Through Dance: Developing a Choreography-Themed Mathematics Curriculum for Early Childhood Students. Journal of Dance Education. 2019. Vol. 19, №. 1. P. 1-14.
6. Evangelopoulou P. A Case study on Maths Dance: The impact of integrating dance and movement in maths teaching and learning in preschool and primary school settings. School of Education. University of Edinburgh, 2016. 85 p. URL : https://surl.lt/kmwfmk (дата звернення: 04.01. 2026).
7. Leandro C., Monteiro E., Melo F. Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math? Research in Dance Education, 2018. Vol. 19, №. 1. P. 74-90. DOI:10.1080/14647893.2017.1354838 (дата звернення: 04.01. 2026).
8. Leonard A. E., Hall A. K., Herro D. '(Non)dance and (non)math people': challenging binary disciplinary identities in education. Research in Dance Education. 2020. Vol. 21, № 2. P. 139-154.
9. Pálinkás-Molnár M., Sorbán A., Szabó Z. Examining the Relations between Dance and Mathematics among First Class Students. Journal of Pedagogy and Psychology / Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció. 2020. № 1. P. 19-31. URL: https://real.mtak.hu/115007/1/2493-ArticleText-18905-1-10-20200828.pdf (дата звернення: 04.01. 2026).
10. Viñas M. F., Casals-Ibáñez I., Arriaga-Sanz C. Emerging critical events in creative processes involving music, dance and mathematics in the school. International Journal of Music Education. 2021. Vol. 39, № 3. P. 279-292. URL: https://surl.li/hnoyak (дата звернення: 04.01. 2026).

References

1. Vasylieva, D. V. (2018). Metodyka navchannia matematyky: kompetentnisnyi pidkhid [Methods of teaching mathematics: competence approach]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].
2. Lodatko, Ye. O. (2017). Matematychna kultura vchytelia pochatkovykh klasiv: monohrafiia [Mathematical culture of primary school teacher: monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

3. Skvortsova, S. O., & Onopriienko, O. V. (2019). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia matematyky u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh intehratyvnoho i kompetentnisnoho pidkhodiv [New Ukrainian school: methods of teaching mathematics in grades 1-2 of general secondary education institutions based on integrative and competence approaches]. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian].
4. Tarasenkova, N. A. (2016). Zasoby perevirky matematychnoi kompetentnosti v osnovnii shkoli [Tools for verifying mathematical competence in primary school]. Cherkasy: ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. Retrieved from: https://surl.li/gahzzb [in Ukrainian].
5. An, S. A., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2019). Teaching numbers through dance: Developing a choreography-themed mathematics curriculum for early childhood students. Journal of Dance Education, 19(1), 1-14. [in English].
6. Evangelopoulou, P. (2016). A case study on Maths Dance: The impact of integrating dance and movement in maths teaching and learning in preschool and primary school settings. School of Education, University of Edinburgh. Retrieved from: https://surl.lt/kmwfmk [in English].
7. Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2018). Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math? Research in Dance Education, 19(1), 74-90. Retrieved from: DOI:10.1080/14647893.2017.1354838 [in English].
8. Leonard, A. E., Hall, A. K., & Herro, D. (2020). '(Non)dance and (non)math people': challenging binary disciplinary identities in education. Research in Dance Education, 21(2), 139-154. [in English].
9. Pálinkás-Molnár, M., Sorbán, A., & Szabó, Z. (2020). Examining the relations between dance and mathematics among first class students. Journal of Pedagogy and Psychology / Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció. Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció, (1), 19-31. Retrieved from: https://real.mtak.hu/115007/1/2493-ArticleText-18905-1-10-20200828.pdf [in English].
10. Viñas, M. F., Casals-Ibáñez, I., & Arriaga-Sanz, C. (2021). Emerging critical events in creative processes involving music, dance and mathematics in the school. International Journal of Music Education, 39(3), 279-292. Retrieved from: https://surl.li/hnoyak [in English].

Статтю надіслано до редколегії 16.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про авторів

Юлія Баруліна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID iD: 0000-0002-4053-5216
julja.barulina@gmail.com

Вікторія Баруліна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(освітня програма «Хореографія»),
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна
barulinavika.hhk23@gmail.com

About the Authors

Yuliia Barulina,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education,
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID iD: 0000-0002-4053-5216
julja.barulina@gmail.com

Viktoriia Barulina,
Student of the first (Bachelor's) level of higher education (Educational Program «Choreography»),
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
barulinavika.hhk23@gmail.com

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.3.091.33:37.091.3:37.026

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-4

Елементи технології inquiry-based learning на уроках інтегрованого курсу «я досліджую світ» у початкових класах

Ольга Ковальчук

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

Анотація

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності та дидактичного потенціалу технології inquiry-based learning у контексті реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів Нової української школи. Обґрунтовано, що дослідницьке навчання є педагогічно ефективною технологією, яка орієнтує освітній процес на активну пізнавальну діяльність учнів, самостійний пошук знань і їх усвідомлене конструювання через постановку запитань, висування гіпотез, проведення спостережень і досліджень, аналіз результатів та формулювання висновків. Проаналізовано історичні витоки ідей навчання через дослідження – від античної евристичної традиції до сучасних науково обґрунтованих моделей inquiry-підходу. Показано, що дослідницьке навчання органічно поєднує класичні педагогічні ідеї з можливостями сучасного освітнього середовища та цифрових технологій. Особливу увагу приділено характеристиці принципів inquiry-based learning (проблемності, активності й самостійності, дослідницької діяльності, співпраці та рефлексії), які визначають логіку організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. У статті доведено відповідність дослідницького навчання змісту та завданням інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який створює сприятливі дидактичні умови для реалізації inquiry-підходу завдяки інтеграції різних освітніх галузей й орієнтації на практичний досвід дитини. Розкрито рівні реалізації дослідницького навчання (структурований, керований, відкритий) та їх доцільність у початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Наголошено на трансформації ролей учителя й учня в умовах inquiry-based learning: учитель виступає фасилітатором і наставником, а учень – активним суб'єктом навчання. Обґрунтовано, що систематичне впровадження дослідницького навчання в освітній процес початкової школи сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей, розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, навчальної автономії та позитивної мотивації до навчання.

Ключові слова: inquiry-based learning, дослідницьке навчання, компетентнісний підхід, пізнавальна активність.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.3.091.33:37.091.3:37.026

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-4

Elements of inquiry-based learning technology in lessons of the integrated course «I explore the world» in primary school

Olha Kovalchuk

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Abstract

The article provides a theoretical analysis of the essence and didactic potential of inquiry-based learning in the context of implementing the competency-based and activity-oriented approaches of the New Ukrainian School. It substantiates that inquiry-based learning is a pedagogically effective educational technology that orients the learning process toward active cognitive engagement of students, independent knowledge acquisition, and the conscious construction of knowledge through asking questions, formulating hypotheses, conducting observations and investigations, analyzing results, and drawing conclusions. The historical origins of ideas of learning through inquiry are analyzed, from the ancient heuristic tradition to modern scientifically grounded models of the inquiry approach. It is shown that inquiry-based learning organically combines classical pedagogical ideas with the possibilities of the contemporary educational environment and digital technologies. Particular attention is paid to the characteristics of the principles of inquiry-based learning (problem orientation, activity and learner autonomy, research activity, collaboration, and reflection), which determine the logic of organizing the learning and cognitive activities of primary school students. The article demonstrates the correspondence of inquiry-based learning to the content and objectives of the integrated course «I Explore the World», which creates favorable didactic conditions for the implementation of the inquiry approach through the integration of different educational domains and an orientation toward the child's practical experience. The levels of inquiry-based learning implementation (structured, guided, and open) and their appropriateness in primary school are described, taking into account the age and individual characteristics of students. Emphasis is placed on the transformation of the roles of the teacher and the learner in inquiry-based learning: the teacher acts as a facilitator and mentor, while the learner becomes an active subject of learning. It is concluded that the systematic implementation of inquiry-based learning in the educational process of primary school contributes to the formation of key and subject-specific competencies, the development of cognitive activity, critical thinking, learning autonomy, and positive motivation for learning.

Keywords: inquiry-based learning, competency-based approach, competency-based approach, cognitive activity.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу з передавання готових знань на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, розвиток умінь самостійно здобувати знання, критично мислити, досліджувати навколишній світ і застосовувати отримані результати у практичній діяльності. У контексті реалізації ідей Нової української школи особливої актуальності набуває впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема технології inquiry-based learning (дослідницького навчання).

Технологія inquiry-based learning ґрунтується на активній пізнавальній діяльності учнів, постановці запитань, висуванні гіпотез, проведенні спостережень і досліджень, аналізі результатів та формулюванні власних висновків. Такий підхід сприяє розвитку пізнавальної активності молодших школярів, формуванню допитливості, самостійності, відповідальності за результати навчання, а також умінь працювати в команді та аргументовано висловлювати власну думку.

Особливо доцільним є застосування елементів inquiry-based learning на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», зміст якого спрямований на цілісне пізнання природи, суспільства та людини через практичну й дослідницьку діяльність. Інтегративний характер курсу створює сприятливі умови для організації проблемних ситуацій, проведення спостережень, дослідів, міні-проєктів, що відповідає віковим особливостям молодших школярів і підтримує їхній природний інтерес до навколишнього світу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі можливостей використання елементів технології *inquiry-based learning* на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Ідеї дослідницького навчання, закладені у працях філософів і педагогів минулого, зберігають актуальність у сучасній початковій освіті. Його витоки простежуються в античній освітній традиції – евристичних бесідах Сократа, діалогічних методах Платона та емпіричних підходах Арістотеля, де пізнання розглядалося як активний процес пошуку істини через запитання, спостереження й міркування. Наступний етап осмислення й удосконалення ідей навчання через досвід і самостійне пізнання описано в працях педагогів епохи Відродження та Просвітництва (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо), які наголошували на природній допитливості дитини та значенні практичного досвіду.

Наприкінці XIX – на початку XX століття дослідницький підхід набув системного педагогічного оформлення в працях представників реформаторської педагогіки (Дж. Дьюї, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнер, К. Ушинський), які довели його ефективність для розвитку мислення, самостійності й здатності учнів вирішувати проблеми. У сучасних умовах дослідницьке навчання постає як технологічно підтриманий освітній підхід, що поєднує класичні методи дослідження з можливостями цифрових технологій та онлайн-середовищ [5].

Inquiry-based learning (дослідницьке навчання) відповідає вимогам Нової українськоїшколи, у якому учень виступає активним суб’єктом навчання, а вчитель – фасилітатором і наставником. У процесі реалізації технології inquiry-based learning створюються умови для формування ключових компетентностей молодших школярів, зокрема уміння вчитися впродовж життя, ініціативності, критичного мислення, комунікативних і соціальних умінь.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

проблема формування ключових компетентностей учнів початкової школи висвітлена Н. Котеленець [1]; дидактичні засади формування дослідницької компетентності у здобувачів початкової освіти Л. Сущенко [6]; розвиток дослідницьких умінь учнів початкової школи О. Сакалюк, В. Мисенко [3]. У зарубіжній педагогічній науці inquiry-based learning розглядається як ефективний підхід до розвитку критичного мислення, пізнавальної самостійності та наукового світогляду учнів, що обґрунтовано у працях Дж. Дьюї, Дж. Брунера, Дж. Шваба Л. Хмело-Сільвера, Р. Майєра, Б. Коппа, Н. Мінстрелла, М. Принс **та** Р. Фелдера, які акцентують увагу на активній ролі учня в процесі пізнання, формуванні дослідницьких умінь і здатності самостійно конструювати знання. Дослідники зосереджуються на поетапній організації освітнього процесу (постановка проблеми, дослідження, інтерпретація результатів, рефлексія), а також на зміні ролі вчителя, який виступає фасилітатором і наставником навчальної діяльності.

Технологія inquiry-based learning як педагогічна технологія ґрунтується на ідеях активного пізнання, самостійного пошуку знань та залученні учнів до процесу формулювання запитань, висування гіпотез, проведення спостережень і формулювання висновків.

Науковці М. Гладун, Д. Бачинська розглядають технологію inquiry-based learning як ефективний спосіб організації освітнього процесу, за якого учень виступає активним суб'єктом пізнання, а засвоєння знань відбувається через формулювання проблемних запитань, висування гіпотез, пошук і аналіз інформації та формулювання власних висновків [7, с. 45]. Автори підкреслюють, що такий підхід забезпечує перехід від репродуктивного навчання до усвідомленого конструювання знань у процесі самостійної пізнавальної діяльності, що повністю відповідає сучасним компетентнісним орієнтирам освіти. Важливу роль у дослідницькому навчанні відіграє проблемне запитання, яке активізує мислення, стимулює пізнавальний інтерес і спонукає учнів до пошуку шляхів вирішення навчальної проблеми. Дослідницька діяльність передбачає послідовні етапи – усвідомлення проблеми, формулювання запитань і припущень, добір методів дослідження, аналіз результатів та узагальнення, що відповідає логіці inquiry-based learning і сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності, критичного мислення та здатності застосовувати здобуті знання на практиці, що є особливо значущим у контексті початкової освіти.

Технологія inquiry-based learning створює умови для активного залучення учнів до спільної навчальної діяльності, у межах якої вони взаємодіють між собою, обмінюються ідеями та навчаються працювати в команді. Такий підхід сприяє формуванню та розвитку процесуальних (дослідницьких) умінь, зокрема спостереження, аналізу, порівняння, формулювання припущень, аргументації та інтерпретації результатів. Навчання в межах inquiry-based learning набуває для учнів особистісного сенсу, оскільки ґрунтується на їхньому власному досвіді, пізнавальному інтересі та активній участі в освітньому процесі. У результаті освітня діяльність перестає мати репродуктивний характер і трансформується у змістовний, осмислений процес пізнання, у якому учні виступають не пасивними споживачами знань, а активними суб'єктами навчання [9].

На думку Н. Хузанової, технологія Inquiry-based learning спрямована на зміщення акценту

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

з учитель-центрованого навчання на активну, керовану учнями пізнавальну діяльність, у межах якої знання конструюються через дослідження, запитування та співпрацю [10, с. 509-510]. Авторка підкреслює, що такий підхід суттєво підвищує мотивацію учнів, рівень їх залученості та розвиток критичного мислення і навичок вирішення проблем. Важливим є також те, що *inquiry-based learning* може реалізовуватися на різних рівнях – від структурованого до відкритого дослідження, поступово розширюючи автономію учнів і сприяючи формуванню здатності застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що *inquiry-based learning* є ефективною педагогічною технологією, яка забезпечує активну позицію учня в освітньому процесі та сприяє усвідомленому конструюванню знань через дослідницьку діяльність. Застосування цього підходу підвищує навчальну мотивацію, пізнавальну активність, рівень критичного мислення й академічні досягнення учнів, а також формує здатність до співпраці та самостійного вирішення проблем. Таким чином, *inquiry-based learning* повністю відповідає сучасним компетентнісним орієнтирам освіти та є особливо доцільним для використання в початковій школі як засобу розвитку особистості активного й свідомого учня.

На сьогодні дослідницьке навчання повністю відповідає вимогам Нової української школи, оскільки забезпечує формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів, розвиток пізнавальної активності, критичного мислення, уміння ставити запитання, висувати гіпотези, аналізувати інформацію та робити обґрунтовані висновки. Таким чином, дослідницький підхід виступає не лише ефективним методом навчання, а й цілісною педагогічною філософією, що орієнтує освітній процес на активного, самостійного й вдумливого учня.

У зв’язку з цим актуалізується необхідність пошуку шляхів і педагогічних умов упровадження дослідницького навчання в освітній процес початкової школи. Особливої уваги потребує аналіз можливостей інтегрованих курсів як середовища для реалізації inquiry-based learning та визначення ефективних методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Дослідницьке навчання органічно вписується в інтегрований освітній процес, адже орієнтує учнів не на ізольоване засвоєння окремих знань, а на їх активне використання для розв’язання пізнавальних завдань, що потребують залучення знань з різних предметних сфер. У процесі дослідження молодші школярі спостерігають, порівнюють, ставлять запитання, висувають припущення, перевіряють їх і роблять висновки, що сприяє розвитку пізнавальної активності, критичного мислення та формуванню цілісного уявлення про навколишній світ [2, с.14].

Інтегрований курс **«Я досліджую світ»** є одним із найефективніших засобів формування дослідницької компетентності молодших школярів, оскільки поєднує зміст знань історії України, географії, природознавства, астрономії, археології, математики, фізики, хімії, основ здоров’я, літературного читання тощо [4, с. 53]. Його зміст безпосередньо пов’язаний із життєвим досвідом молодших школярів, що підвищує мотивацію до навчання й сприяє активному залученню учнів до дослідницької діяльності. Важливою особливістю курсу є орієнтація на пізнавальну

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

діяльність, що ґрунтується на спостереженні, експериментуванні, пошуку інформації, її осмисленні та практичному застосуванні [1, с. 48].

Таким чином, дослідницький підхід у структурі інтегрованого навчання виконує системоутворювальну функцію, а інтегрований курс «Я досліджую світ» виступає ефективною дидактичною основою для впровадження технології inquiry-based learning у початковій освіті, забезпечуючи цілісний розвиток особистості молодшого школяра та підготовку його до самостійного пізнання й практичного застосування знань.

З огляду на зазначене, для глибшого розуміння сутності та дидактичного потенціалу дослідницького навчання доцільно звернутися до визначення його базових засад. Реалізація inquiry-based learning у початковій школі ґрунтується на системі принципів, які визначають логіку організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та забезпечують активний, усвідомлений і результативний процес пізнання.

Основними принципами inquiry-based learning є:

-принцип проблемності, що передбачає навчання через пізнавальні запитання та проблемні ситуації;

-принцип активності та самостійності, який забезпечує залучення учнів до пошуку відповідей і прийняття навчальних рішень;

-принцип дослідницької діяльності, що реалізується через спостереження, експериментування, аналіз і узагальнення;

-принцип співпраці, який акцентує на колективному обговоренні, взаємодії та обміні думками;

-принцип рефлексії, що передбачає осмислення учнями власного досвіду та результатів навчальної діяльності.

Застосування зазначених принципів сприяє створенню навчального середовища, у якому знання здобуваються не шляхом механічного запам’ятовування, а через особистісно значущий досвід пізнання. Саме тому Inquiry-based learning є ефективною основою для реалізації інтегрованого навчання та формування ключових компетентностей молодших школярів.

Дослідницьке навчання у початковій школі реалізується на різних рівнях, що відрізняються ступенем самостійності учнів та роллю вчителя в організації пізнавальної діяльності. У педагогічній практиці найчастіше виокремлюють **структуроване, кероване та відкрите дослідницьке навчання**, які доцільно застосовувати поетапно з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів [8, с. 50].

Структуроване дослідницьке навчання передбачає чітке керівництво з боку вчителя. Педагог формулює проблему, ставить запитання, визначає хід дослідження та пропонує готовий алгоритм виконання завдань. Учні виконують дослідницькі дії за зразком, спостерігають, експериментують, роблять висновки на основі запропонованих даних. Такий рівень є особливо ефективним у 1-2 класах, оскільки сприяє формуванню базових умінь дослідницької діяльності, розвитку пізнавального інтересу та навичок роботи з інформацією. Так, під час вивчення теми *«Рослини навколо нас»* педагог спрямовує увагу дітей на з’ясування умов росту рослин, організовує спостереження за їх розвитком за різних умов освітлення та зволоження. Учні діють за інструкцією, фіксують результати в таблицях і вчаться робити прості узагальнення. Аналогічно у темі *«Вода та її властивості»* школярі виконують дослідницькі завдання за зразком, спостерігають за властивостями води

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

та відповідають на запитання, спираючись на отримані результати. Така форма роботи сприяє формуванню елементарних дослідницьких умінь і розвитку спостережливості.

Кероване дослідницьке навчання характеризується частковою самостійністю учнів. Учитель формулює проблему або запитання, але способи її розв'язання школярі добирають самостійно за підтримки педагога. Діти висувають припущення, планують дослідження, добирають матеріали, аналізують результати та формулюють висновки. На цьому рівні зростає роль співпраці, групової роботи та рефлексії, що сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і пізнавальної активності учнів. Наприклад, у межах теми *«Як змінюється погода?»* діти в групах визначають методи спостереження за погодними явищами, збирають дані та аналізують їх, формулюючи узагальнені висновки. Під час опрацювання теми *«Корисні та шкідливі звички»* учні самостійно добирають інформацію з різних джерел, обговорюють її в групах та презентують результати у наочній формі. Це сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння співпрацювати та аргументувати власну позицію.

Відкрите дослідницьке навчання передбачає, що учні самостійно формулюють проблеми, запитання, планують і здійснюють дослідження, презентують результати та оцінюють власну діяльність. Роль учителя полягає у створенні освітнього середовища, консультуванні та підтримці. Такий рівень доцільний переважно у 3-4 класах і сприяє розвитку навчальної автономії, творчості, відповідальності за результати навчання. Зокрема, у темі *«Як людина впливає на природу?»* школярі ініціюють власні дослідницькі запитання, проводять спостереження, аналізують інформацію та представляють її у вигляді міні-проєктів. Аналогічно під час вивчення теми *«Безпечне середовище для життя»* діти досліджують реальні життєві ситуації, пропонують власні рішення та оцінюють їхню ефективність. Цей підхід забезпечує інтеграцію знань з різних освітніх галузей, формує критичне мислення, відповідальність та здатність застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Таким чином, поєднання різних рівнів дослідницького навчання в освітньому процесі початкової школи забезпечує поступовий перехід від навчання за зразком до самостійної пізнавальної діяльності, що відповідає цілям інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та компетентнісному підходу Нової української школи.

Технологія inquiry-based learning ґрунтується згідно логіки наукового пізнання й передбачає поетапну організацію навчальної діяльності учнів, у центрі якої – активний пошук знань через дослідження. Ключовими елементами цієї технології є **запитання, гіпотеза, дослідження, аналіз результатів і формулювання висновків**, що забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу.

Першим елементом використання технологіє є **запитання**, яке ініціює пізнавальну діяльність учнів. Саме вміння ставити проблемні, відкриті запитання спонукає молодших школярів до осмислення навчального матеріалу, актуалізації попереднього досвіду та формування мотивації до пізнання. Такі запитання часто мають міжпредметний характер і пов'язані з реальними життєвими ситуаціями, що підсилює практичну спрямованість навчання. Нап**риклад, запитання природничого спрямування:** ч*ому рослини на*

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

підвіконні ростуть швидше, ніж у темному місці?, що *станеться з водою в калюжі після дощу через кілька днів і чому?,* чому *взимку птахи потребують допомоги людини?;* **запитань соціально-громадянського змісту:** чому *важливо дотримуватися правил поведінки в громадських місцях?, як наші вчинки впливають на настрій інших людей?,* що *може змінитися в класі, якщо кожен буде дотримуватися спільних правил?*; **запитання, пов'язані з реальним життєвим досвідом дітей:** як *сортування сміття допомагає зберегти природу нашого краю?*, що *допомагає людині бути здоровою щодня?*.

Загалом проблемні відкриті запитання не мають однозначних відповідей та активізують життєвий досвід молодших школярів, стимулюють обговорення, спостереження та дослідження, а також сприяють формуванню навчальної мотивації, критичного мислення й пізнавальної самостійності.

Наступний етап – **висування гіпотези.** Формування гіпотез сприяє розвитку логічного мислення, уміння прогнозувати та аргументувати власну думку. У початковій школі гіпотези можуть мати просту форму припущень, сформульованих за допомогою вчителя або в груповій взаємодії. Здебільшого гіпотези подаються у формі простих припущень: *«Я думаю, що…», «Можливо, це відбувається тому, що…», «Якщо…, то…»*. Вони можуть висуватися як індивідуально, так і під час групового обговорення за активної підтримки вчителя, який спрямовує міркування учнів запитаннями та підказками. Наприклад, під час дослідження умов росту рослин діти можуть висунути гіпотезу, що рослина росте швидше на світлі, ніж у темряві; під час вивчення властивостей води – припустити, що вода з калюжі зникає через випаровування.

Центральним елементом дослідницького навчання є безпосереднє дослідження, у процесі якого учні переходять від припущень до активної практичної діяльності. Саме на цьому етапі відбувається перевірка висунутих гіпотез через різні види пізнавальної активності: спостереження за об'єктами і явищами, проведення простих експериментів, роботу з навчальними та додатковими джерелами інформації, виконання практичних завдань.

У процесі дослідження молодші школярі навчаються добирати доступні способи перевірки власних припущень, планувати послідовність дій і дотримуватися визначеного алгоритму роботи. Значна увага приділяється організації співпраці в парах і малих групах, що сприяє розвитку комунікативних умінь, уміння домовлятися, розподіляти ролі та відповідальність за спільний результат.

Важливим компонентом є **аналіз отриманих результатів**, під час якого учні порівнюють фактичні дані з висунутими припущеннями, виявляють причинно-наслідкові зв'язки, узагальнюють спостереження. Цей етап сприяє розвитку критичного мислення, уміння оцінювати результати власної діяльності та робити обґрунтовані судження.

Завершальним елемент технології inquiry-based learning включає **формулювання висновків**, що передбачає узагальнення результатів дослідження та їх зв'язний виклад. Учні навчаються чітко висловлювати думки, робити прості узагальнення, співвідносити отримані знання з запитанням. На цьому етапі також відбувається рефлексія навчальної діяльності, що є важливою умовою формування пізнавальної самостійності.

Таким чином, систематичне використання окремих елементів based learning на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

забезпечує активну пізнавальну діяльність учнів, сприяє формуванню дослідницьких умінь, критичного мислення та позитивної мотивації до навчання.

Висновки. Технологія inquiry-based learning забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до активного пізнання, де учень ставить запитання, висуває гіпотези, досліджує, аналізує результати та формулює висновки. Inquiry-based learning органічно інтегрується в курс «Я досліджую світ» та дозволяє поєднувати різні освітні галузі, реалізувати різні рівні дослідницького навчання та враховувати вікові й індивідуальні особливості учнів.

Перспективи **подальших досліджень** полягають в аналізі впливу дослідницького навчання на формування ключових компетентностей, пізнавальної активності та навчальної мотивації молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Котелянець Н. Формування ключових компетентностей учнів початкової школи в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 46-53.
2. Онопрієнко О. Організація дослідницької діяльності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Початкова освіта*. 2019. № 7-8. С. 12-17.
3. Сакалюк О., Мисенко В. Розвиток дослідницьких умінь учнів 3-4 класів в альтернативних школах України. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 3 (79). С. 408-411. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-84 (дата звернення: 10.01.2026).
4. Ситнік Т. Формування дослідницьких умінь в учнів 3 класу на уроках з інтегративного курсу «Я досліджую світ». *Молодь і ринок.* 2020. № 6-7 (185-186). С. 52-56. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225737 (дата звернення: 10.01.2026).
5. Сухопара І., Войтюк В. Історія розвитку дослідницького навчання: від історії до сучасності. Актуальні питання у сучасній науці. 2023. Вип. 11(17). С. 1021-1033. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11(17)-1021-1033 (дата звернення: 10.01.2026).
6. Сущенко Л. Дидактичні засади формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти у процесі навчання: результати дослідження. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2022. № 2. С. 42-49. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.7 (дата звернення: 11.01.2026).
7. Gladun M., Buchynska D. Tools for inquiry-based learning in primary school. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. Вип. 3. С. 43-54. URL: https://surl.li/dbrlpc (дата звернення: 11.01.2026).
8. Gindya N. Using Inquiry-Based Learning to Enhance Primary Stage Students' Century EFL Literacy. Faculty of Education, Ain Shams University, 2022. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619834.pdf (дата звернення: 27.12.2025).
9. Kaçar T., Terzi R., Arıkan I., Cevdet Kırıkçı A. The Effect of Inquiry-Based Learning on Academic Success: a Meta-Analysis Study. *International Journal of Education & Literacy Studies.* 2021. Vol. 9 (2). P. 15-23.
10. Xusanova N. Inquiry-based learning: an effective approach to modern education. *International Journal of Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 5 (02). P. 508-511.

References

1. Kotelianets, N. (2025). Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei uchniv pochatkovoi shkoly v intehrovanomu kursi «Ia doslidzhuiu svit» [Formation of Key Competencies of Primary School Pupils in the Integrated Course *«I Explore the World»*]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 220, 46-53 [in Ukrainian].

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

2. Onopriienko, O. (2019). Orhanizatsiia doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» [Organization of inquiry activity of primary school students in the process of studying the integrated course «I Explore the World»]. *Pochatkova osvita – Primary Education,* 7-8, 12-17 [in Ukrainian].
3. Sakaliuk, O., & Mysenko, V. (2020) Rozvytok doslidnytskykh umin uchniv 3-4 klasiv v alternatyvnykh shkolakh Ukrainy [Development of Research Skills of 3rd–4th Grade Pupils in Alternative Schools of Ukraine]. *Molodyi vchenyi - Young Scientist*, 3(79), 408-411. Retrieved from: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-84 [in Ukrainian].
4. Sytnik, T. (2020). Formuvannia doslidnytskykh umin v uchniv 3 klasuna urokakh z intehratyvnoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» [Formation of Research Skills of 3rd Grade Pupils in Lessons of the Integrated Course *«I Explore the World»]. Molod i rynok – Youth and the Market*, 6-7(185-186), 52-56. Retrieved from: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225737 [in Ukrainian].
5. Sukhopara, I., & Voitiuk, V. (2023). Istoriia rozvytku doslidnytskoho navchannia: vid istorii do suchasnosti [History of the development of inquiry-based learning: From origins to modernity]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current Issues in Modern Science*, 11(17), 1021-1033. Retrieved from: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11(17)-1021-1033 [in Ukrainian].
6. Sushchenko, L. (2022). Dydaktychni zasady formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoi osvity u protsesi navchannia: rezultaty doslidzhennia [Didactic Principles of Forming Research Competence of Primary Education Learners in the Learning Process: research Results]. *Akademichni studii. Seriia pedahohika – Academic Studies. Series: Pedagogy*, 2, 42-49. Retrieved from: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.7 [in Ukrainian].
7. Gladun, M., & Buchynska, D. (2017). Tools for inquiry-based learning in primary school [Tools for inquiry-based learning in primary school]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu: elektronne naukove fakhove vydannia – Open Educational E-Environment of a Modern University*, 3, 43-54. Retrieved from: https://surl.li/dbrlpc [in Ukrainian].
8. Gindya, N. (2022). Using Inquiry-Based Learning to Enhance Primary Stage Students Century EFL Literacy. Faculty of Education, Ain Shams University. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619834.pdf [Egypt].
9. Kaçar, T., Terzi, R., Arıkan, I., & Cevdet Kırıkçı, A. (2021). The Effect of Inquiry-Based Learning on Academic Success: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 15-23 [in Australia].
10. Xusanova, N. (2025) Inquiry-based learning: an effective approach to modern education. *International Journal of Artificial*, 5(02), 508-511 [in United States].

Статтю надіслано до редколегії 12.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про авторів

Ольга Ковальчук,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри теорії та
методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID iD: 0000-0003-3100-2538
kovalchuk.olga@kpnu.edu.ua

About the Authors

Olha Kovalchuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Theory and
Methods of Primary Education,
Department of Theory and Methods of Primary
Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID iD: 0000-0003-3100-2538
kovalchuk.olga@kpnu.edu.ua

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.3:37.016:5+62

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-5

Природничо-технологічна інтеграція як засіб подолання фрагментарності знань молодших школярів

Ірина Дорож, Олена Довгань, Анатолій Ковальчук

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

Анотація

У статті здійснено обґрунтування природничо-технологічної інтеграції як системного педагогічного засобу подолання фрагментарності знань молодших школярів у процесі навчання в початковій школі. Актуальність дослідження зумовлена реалізацією ідей Нової української школи, компетентнісного підходу та освіти для сталого розвитку, що вимагають формування в учнів цілісної картини світу, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між природними явищами та результатами людської діяльності. У статті розкрито педагогічне розуміння поняття «цілісна картина світу», проаналізовано вікові особливості пізнавального розвитку молодших школярів та обґрунтовано інтегративну природу курсу «Я досліджую світ» як методологічну основу поєднання природничої й технологічної освітніх галузей.

Центральною проблемою визначено фрагментарність природничих знань, що виникає внаслідок ізольованого засвоєння навчального матеріалу, недостатньої реалізації діяльнісного компонента та формального характеру інтеграції в педагогічній практиці. Доведено, що залучення технологічної діяльності забезпечує «оживлення» природничих знань, перехід від спостереження до дослідження, моделювання та створення навчальних продуктів, що сприяє розвитку дослідницьких умінь і підвищенню навчальної мотивації.

У статті обґрунтовано природничо-технологічну інтеграцію як цілісну педагогічну систему, що охоплює цільовий, змістовий, діяльнісний, методичний та результативний аспекти й реалізується за логікою поступального переходу від пізнання до практичного застосування знань. Визначено роль інтегрованих проєктів у розширенні освітнього простору початкової школи, залученні родини й громади та формуванні ціннісного ставлення учнів до природи. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних з розробленням цифрових ресурсів, міждисциплінарних модулів і партнерських освітніх практик.

Сформульовані теоретичні положення можуть слугувати науково-методичним підґрунтям для вдосконалення змісту початкової освіти, проєктування інтегрованих навчальних програм і підвищення професійної готовності вчителів до реалізації міжгалузевої інтеграції.

Ключові слова: природничо-технологічна інтеграція; початкова школа; фрагментарність знань; цілісна картина світу; інтегрований курс «Я досліджую світ»; компетентнісний підхід.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.3:37.016:5+62

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-5

Natural and technological integration as a means of overcoming the fragmentation of primary school students' knowledge

Iryna Dorozh, Olena Dovhan, Anatolii Kovalchuk

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Abstract

The article provides a theoretical justification for natural and technological integration as a systematic pedagogical means for overcoming the fragmentation of primary school students' knowledge in the process of primary school education. The relevance of the study is determined by the implementation of the ideas of the New Ukrainian School, the competency-based approach and education for sustainable development, which require the formation of a holistic worldview in students and the ability to establish cause-and-effect relationships between natural phenomena and the results of human activity. The article reveals the pedagogical understanding of the concept of a «holistic worldview», analyses the age-related features of cognitive development of primary school students and substantiates the integrative nature of the course «I explore the world» as a methodological basis for combining natural and technological educational fields.

The central problem is identified as the fragmentation of natural science knowledge, which arises as a result of isolated assimilation of educational material, insufficient implementation of the activity component, and the formal nature of integration in pedagogical practice. It has been proven that the involvement of technological activities ensures the «revitalisation» of natural sciences knowledge, the transition from observation to research, modelling and the creation of educational products, which contributes to the development of research skills and increased motivation to learn.

The article substantiates natural science and technology integration as a holistic pedagogical system encompassing goal-oriented, content-related, activity-based, methodological, and outcome-oriented aspects, and implemented through a gradual progression from cognition to the practical application of knowledge. The role of integrated projects in expanding the educational space of primary schools, involving families and communities, and forming students' values towards nature is substantiated. Prospects for further research related to the development of digital resources, interdisciplinary modules and partnership educational practices are outlined.

Keywords: natural and technological integration; primary school; fragmentation of knowledge; holistic worldview; integrated course «I explore the world»; competency-based approach.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується переосмисленням змісту, форм і методів навчання у контексті реалізації ідей Нової української школи, компетентнісного підходу та освіти для сталого розвитку [3]. Одним із ключових напрямів оновлення освітнього процесу визначено інтеграцію освітніх галузей як «педагогічний механізм забезпечення цілісності знань, формування системного мислення й підготовки учнів до розуміння складних взаємозв'язків між природними, соціальними та технологічними процесами» [4, с. 90]. Особливої актуальності в цьому контексті набуває інтеграція природничої та технологічної освітніх галузей у початковій школі, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи світоглядних уявлень дитини про навколишній світ і місце людини в ньому.

Аналіз теорії та практики початкової освіти засвідчує наявність стійкої педагогічної проблеми – фрагментарності природничих знань молодших школярів, що проявляється в ізольованому засвоєнні відомостей про об'єкти і явища природи без усвідомлення їхніх причинно-наслідкових зв'язків. Попри задекларовану інтеграцію змісту навчання в нормативних документах, у педагогічній практиці вона часто має формальний характер і не забезпечує глибокого змістового та діяльнісного поєднання освітніх галузей, що загострює суперечність між освітніми цілями та реальними результатами навчання. Це актуалізує необхідність теоретичного осмислення природничо-технологічної інтеграції як ефективного засобу подолання фрагментарності знань молодших школярів та впровадження ідей сталого розвитку в початковій освіті.

Проблема інтеграції освітніх галузей у початковій школі перебуває у фокусі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають її як важливу умову забезпечення цілісності знань, формування системного мислення та реалізації компетентнісного підходу. У працях Б. Будного, М. Вашуленка, О. Данилюка, М. Іванчука, В. Ільченко, І. Козловської, Л. Кочиної, В. Тименка інтеграцію змісту навчання обґрунтовано як дидактичний принцип початкової освіти, що сприяє формуванню цілісної картини світу в молодших школярів. Тоді як дослідження Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан акцентують увагу на міжгалузевій інтеграції як засобі подолання предметної роз'єднаності знань у контексті Нової української школи. Значний внесок у розроблення проблеми інтегрованого навчання зроблено також у дослідженнях Н. Побірченко, О. Пометун, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін., які підкреслюють необхідність переходу від формального поєднання навчального матеріалу до змістово й діяльнісно зорієнтованої інтеграції. Зарубіжні автори Styron Ronald A., T. Augsburg, B. Bekken, K. Hovland, J. Klein, D. Luckie, B. Madison, P. Martin, C. Lyall, L. Meagher, J. Bandola, A. Kettle розглядають інтегровану освіту як основу міждисциплінарного підходу, спрямованого на подолання фрагментарності знань і наближення навчання до реальних життєвих проблем, що є особливо актуальним для початкової ланки освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні природничо-технологічної інтеграції як системного педагогічного засобу подолання фрагментарності знань молодших школярів та формування цілісної картини світу в процесі навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці поняття «*цілісна картина світу*» розглядається як «інтегративний результат пізнавального розвитку особистості,

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

що відображає системне уявлення дитини про взаємозв'язки між об'єктами, явищами та процесами природи, суспільства й діяльності людини» [5, с. 194]. У початковій освіті формування цілісної картини світу набуває особливого значення, оскільки саме на цьому етапі відбувається становлення базових світоглядних орієнтирів, первинних наукових уявлень і способів пізнання навколишньої дійсності. В умовах реалізації ідей Нової української школи цілісна картина світу постає не як сума розрізнених знань з окремих навчальних предметів, а як узгоджена система уявлень, що забезпечує здатність учня пояснювати явища, встановлювати зв'язки та застосовувати знання у практичних життєвих ситуаціях.

Формування цілісної картини світу в молодшому шкільному віці зумовлене віковими особливостями мислення дітей, для яких характерне домінування наочно-образного й наочно-дійового мислення та поступовий перехід до логічних узагальнень. Пізнавальна діяльність молодших школярів ґрунтується на безпосередньому досвіді, чуттєвому сприйманні та практичних діях, тоді як здатність до встановлення причино-наслідкових зв'язків і систематизації знань перебуває на стадії формування та потребує педагогічної підтримки. За таких умов фрагментарне подання навчального змісту ускладнює пізнання, натомість інтегроване навчання відповідає природним механізмам розвитку дитячого мислення.

У контексті положень нормативних документів Нової української школи передумовою формування цілісної картини світу визначається інтегративна природа курсу «Я досліджую світ», який поєднує природничу, технологічну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну освітні галузі й орієнтує учнів на сприйняття світу як взаємопов'язаної системи. Відповідно до концепції Нової української школи, цей курс спрямований на формування у молодших школярів ключових і предметних компетентностей, що передбачає розвиток дослідницьких умінь, усвідомлення взаємозв'язків між природними явищами, технологічною діяльністю людини та ідеями сталого розвитку [1; 7].

Однією з істотних педагогічних проблем сучасної початкової освіти є недостатній розвиток причино-наслідкового мислення учнів початкових класів, що значною мірою зумовлено фрагментарним поданням навчального матеріалу. За умов ізольованого вивчення окремих тем і понять учні часто засвоюють знання на репродуктивному рівні, не усвідомлюючи внутрішніх зв'язків між явищами природи, технологічними процесами та результатами людської діяльності. Це призводить до формування розрізнених уявлень, які не трансформуються у стійку систему знань і не забезпечують перенесення навчального досвіду в нові ситуації.

Фрагментарність навчання обмежує можливості розвитку логічних операцій мислення – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, що є необхідними для встановлення причино-наслідкових зв'язків. Як наслідок молодші школярі відчувають труднощі у поясненні природних явищ, прогнозуванні наслідків змін у природному середовищі або оцінюванні впливу технологічних рішень на довкілля. Інтеграція природничої і технологічної освітніх галузей, навпаки, створює передумови для розвитку причино-наслідкового мислення шляхом залучення учнів до практично зорієнтованої пізнавальної діяльності, що потребує аналізу ситуацій, встановлення взаємозв'язків й усвідомлення результатів власних дій. Таким

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

чином, природничо-технологічна інтеграція виступає важливим теоретично обґрунтованим засобом формування цілісної картини світу й подолання фрагментарності знань у початковому природознавстві.

Т. Грітченко та О. Майданик у своїй праці розглядають інтеграцію природничої і технологічної освітніх галузей у початковій школі як важливу педагогічну умову подолання фрагментарності знань молодших школярів і формування цілісної картини світу. На їхню думку, інтеграція передбачає не механічне поєднання навчального матеріалу, а цілісне змістове, методичне й діяльнісне об'єднання, спрямоване на усвідомлення взаємозалежностей між природними явищами та результатами людської діяльності [2]. Проте у контексті Нової української школи вона розглядається як спосіб організації освітнього процесу, що забезпечує смислову цілісність знань, їх практичну спрямованість, формування ключових і предметних компетентностей учнів [3; 7].

Визначальну роль у реалізації природничо-технологічної інтеграції відіграє технологічна діяльність, яка надає природничим знанням практичного змісту та переводить їх у площину особистісно значущого досвіду. Залучення молодших школярів до елементарного проєктування, конструювання й моделювання сприяє усвідомленню зв'язку між властивостями природних об'єктів, умовами їх використання та результатами власної діяльності, що поглиблює розуміння природничих закономірностей і зменшує фрагментарність знань.

Суттєвим аспектом інтеграції є перехід від переважно спостережної діяльності до активного створення й моделювання, що доповнює словесне пояснення практичними діями та експериментуванням. Використання простих моделей, конструкцій і цифрових інструментів сприяє розвитку причино-наслідкового та абстрактного мислення, забезпечуючи поступовий перехід від наочно-образного до логічного мислення відповідно до вікових особливостей молодших школярів.

Аналіз освітньої практики засвідчує, що низький рівень сформованості дослідницьких умінь молодших школярів значною мірою зумовлений недостатнім використанням діяльнісного компонента у навчанні природничого змісту. За умов домінування пояснювально-ілюстративних методів учні залишаються пасивними споживачами інформації, що обмежує розвиток умінь ставити запитання, висувати припущення, планувати дослідження, здійснювати спостереження та аналізувати результати. Як наслідок природничі знання набувають декларативного характеру й не трансформуються у дослідницький досвід дитини.

Інтеграція природничої і технологічної освітніх галузей створює сприятливі умови для формування дослідницьких умінь шляхом організації діяльності, у якій поєднуються пізнання, експериментування та створення практичного продукту. Участь учнів у дослідницько-технологічних завданнях, міні-проєктах і проблемних ситуаціях стимулює активну пізнавальну позицію, розвиває вміння працювати з інформацією, робити висновки та застосовувати знання у нових умовах.

Інтегроване природничо-технологічне навчання істотно впливає не лише на когнітивний розвиток молодших школярів, а й на формування їхньої мотиваційної та ціннісної сфер, що відповідає пріоритетам сучасної початкової освіти. У контексті Нової української школи мотивація розглядається як

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

внутрішній чинник активної пізнавальної діяльності, а ціннісне ставлення до природи – як основа екологічно відповідальної поведінки. Інтеграція природничих знань із технологічною діяльністю забезпечує особистісну значущість навчального змісту та сприяє переходу від зовнішньо стимульованого зацікавлення до внутрішньо вмотивованого пізнання.

Н. Котелянець розглядає практичну й технологічну діяльність як важливий чинник підвищення інтересу учнів до вивчення природи, оскільки вона відповідає їхнім віковим пізнавальним потребам і психологічним особливостям. У цьому аспекті ми погоджуємося, що залучення молодших школярів до досліджень, експериментування, конструювання та проєктної діяльності активізує емоційно-пізнавальну сферу, надає природничим знанням конкретного й життєво значущого змісту, сприяє усвідомленню взаємозв'язку між природними ресурсами, способами їх використання та наслідками людської діяльності, що забезпечує формування екологічної свідомості та ціннісних орієнтацій учнів [6, с. 283].

Однією з актуальних проблем початкової освіти залишається формальний характер екологічного виховання, що обмежується інформуванням учнів про правила поведінки в природі без залучення їх до реальної діяльності. За відсутності практичного досвіду екологічно відповідальної поведінки знання про охорону довкілля не трансформуються у стійкі переконання та ціннісні орієнтири. Учні можуть відтворювати окремі факти або норми, однак не усвідомлюють їхнього значення у власному житті та повсякденній поведінці.

Інтегроване природничо-технологічне навчання створює умови для подолання формальності екологічного виховання шляхом включення учнів у практично значущу діяльність, спрямовану на розв'язання реальних або наближених до реальних екологічних проблем. Виконання мініпроєктів, дослідницьких і технологічних завдань екологічного спрямування, *зокрема пов'язаних із дослідженням якості води й повітря, раціональним використанням природних ресурсів, сортуванням і повторним використанням матеріалів, озелененням шкільного простору або створенням простих екологічно доцільних виробів,* сприяє формуванню досвіду відповідального ставлення до природи, розвитку екологічних цінностей і готовності діяти відповідно до принципів сталого розвитку.

Практичним прикладом реалізації інтегрованого природничо-технологічного навчання в межах курсу «Я досліджую світ» (змістові лінії «Людина і природа», «Людина і довкілля», «Людина і технології») є мініпроєкт з дослідження проблеми забруднення води та розроблення елементарних технологічних способів її очищення. У процесі виконання проєкту учні 3–4 класів актуалізують знання про значення води для життя, причини забруднення водних об'єктів і наслідки людської діяльності, після чого переходять до технологічної діяльності – проєктування й виготовлення з доступних матеріалів моделей простих фільтрів для очищення води. Планування послідовності дій, добір матеріалів з урахуванням їхніх властивостей, конструювання та випробування створених моделей забезпечують поєднання природничого пізнання з практичним застосуванням знань. Обговорення результатів і порівняння ефективності різних конструктивних рішень сприяють усвідомленню взаємозв'язку між станом природних ресурсів, технологічними рішеннями та відповідальністю

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

людини за довкілля, що відповідає цілям курсу «Я досліджую світ» і засадам освіти для сталого розвитку.

Інтегровані природничо-технологічні завдання є ключовим засобом реалізації компетентнісного підходу в початковій школі, оскільки поєднують знання, уміння, способи діяльності та ціннісні орієнтації під час розв'язання навчально-практичних проблем. Такими завданнями, зокрема, є дослідження властивостей природних матеріалів із подальшим проєктуванням виробу, моделювання природних процесів за допомогою простих конструкцій, створення макетів екологічно безпечних об'єктів або розроблення способів раціонального використання ресурсів у побуті. У контексті Нової української школи компетентність трактують як здатність учня застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях, тому інтегровані завдання забезпечують перехід від предметного засвоєння навчального матеріалу до його функціонального використання. Поєднання природничого та технологічного змісту в таких завданнях сприяє формуванню природничої, технологічної та ключових компетентностей, зокрема екологічної, інноваційної, підприємницької й уміння вчитися впродовж життя, що зменшує ризик декларативності компетентнісного підходу.

Як приклад у **1 класі** можна організувати дослідження властивостей води та її станів (тема «Вода в природі») із створенням простих «водних годівниць» для птахів із підручних матеріалів, спостереження за погодними явищами (тема «Погода навколо нас») із виготовленням саморобних вітрових вказівників і термометрів, а також дослідження форм і властивостей листя (тема «Рослини навколо нас») через створення паперових макетів листків. Такі завдання формують природничі та технологічні компетентності, розвиток дрібної моторики і початкових дослідницьких умінь.

У **2 класі** інтегровані завдання можуть пропонувати спостереження за насінням і ростом рослин (тема «Рослини навколо нас») із виготовленням із пластикових пляшок макетів парників, дослідження властивостей ґрунту та води (тема «Грунт і вода») із конструюванням простих фільтрів для очищення води, а також спостереження за змінами в житті тварин (тема «Тварини довкілля») із побудовою годівничок та укриттів для птахів. Такі завдання розвивають дослідницькі, технологічні та екологічні компетентності.

Для **3 класу** прикладами можуть бути вивчення джерел енергії (тема «Енергія в природі та техніці») через створення моделей водяного млина або сонячного нагрівача для води, дослідження властивостей магнітів та електрики (тема «Електричні явища») із виготовленням простих електричних ланцюгів, а також вивчення коливань та руху (тема «Рух і сили») через конструювання маятників або маленьких механічних машинок. Такі завдання поєднують природниче розуміння явищ із практичним конструюванням і моделюванням.

Інтегровані завдання для здобувачів освіти у 4 класі можуть охоплювати дослідження властивостей матеріалів і їх використання (тема «Матеріали і їх властивості») із проєктуванням невеликих екологічних виробів із вторинних матеріалів, дослідження впливу людини на довкілля (тема «Людина і довкілля») із розробкою макетів «еко-парків» або систем компостування, а також вивчення енергозбереження (тема «Енергія та технології») через створення моделей енергоефективних конструкцій і пристроїв. Такі завдання формують екологічну, технологічну, інноваційну та соціальну компетентності учнів.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Такі завдання забезпечують перехід від предметного засвоєння матеріалу до його функціонального використання, сприяють розвитку причино-наслідкового мислення, дослідницьких умінь і ключових компетентностей учнів, а також надають навчальному процесу практичний і ціннісний сенс, зменшуючи ризик декларативності компетентнісного підходу.

Виконання таких завдань сприяє міжгалузевому перенесенню знань: учні оволодівають універсальними способами мислення – аналізом, порівнянням, моделюванням і прогнозуванням – та застосовують їх у нових навчальних і життєвих ситуаціях. Попри формальні декларації компетентнісного підходу в нормативних документах, його практичне запровадження часто обмежується відтворенням знань, що перешкоджає розвитку міжгалузевого мислення. Інтегровані завдання, навпаки, активізують пізнавальну діяльність, формують досвід самостійного прийняття рішень та практичного застосування знань, узгоджуючи задекларовані цілі початкової освіти з реально досягнутими результатами.

Природничо-технологічна інтеграція в початковій освіті передбачає вихід за межі традиційного класно-урочного формату через організацію інтегрованих навчальних проєктів. Такі проєкти поєднують навчання з реальним життям, активізують пізнавальну й соціальну діяльність учнів та сприяють формуванню цілісного світобачення. У контексті Нової української школи вони виступають ефективним інструментом реалізації компетентнісного, діяльнісного та соціально зорієнтованого підходів, забезпечуючи зв'язок навчального змісту з потребами дитини, родини та громади.

Залучення родини й громади підсилює виховний потенціал проєктів, сприяє перенесенню знань у практичне життя та формуванню відповідального ставлення до довкілля. Соціально значущі проєкти, орієнтовані на розв'язання реальних або наближених до реальних проблем, забезпечують досвід соціально відповідальної діяльності, усвідомлення взаємозв'язку власних дій і стану довкілля та сприяють розвитку громадянської й екологічної компетентностей.

Традиційний класно-урочний формат обмежує формування цілісного світобачення, оскільки знання часто засвоюються фрагментарно й без зв'язку з реальним соціальним контекстом. Інтегровані проєкти створюють відкритий освітній простір, у якому учні засвоюють знання, застосовують їх на практиці та взаємодіють із однолітками, дорослими й громадою, що підвищує цінність навчального досвіду та якість початкової освіти.

Системне використання інтегрованих навчальних проєктів є засобом розширення освітнього простору та забезпечення зв'язку навчального змісту з реальним життям учнів. Такі проєкти поєднують природничі знання з практичною технологічною діяльністю, відповідають віковим особливостям молодших школярів і ціннісним орієнтирам Нової української школи та освіти для сталого розвитку. Їх зміст доцільно вибудовувати навколо соціально й екологічно значущих тем, що дозволяє перейти від фрагментарного засвоєння знань до їх цілісного осмислення через дослідження, експериментування, моделювання й створення навчальних продуктів.

Важливою умовою ефективності інтегрованих проєктів є залучення родини та місцевої громади до освітнього процесу, що сприяє перенесенню здобутих знань у повсякденну практику та підсилює виховний потенціал навчання. Теми таких проєктів

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

можуть включати такі види діяльності: *озеленення шкільної території з виготовленням вертикальних конструкцій для рослин, створення міні-городу на підвіконні з автоматичними системами поливу, виготовлення годівничок для птахів із вторинних матеріалів, облаштування шкільного гербарію з QR-кодами для інформаційного супроводу, спостереження за комахами з використанням саморобних луп і мікроскопів, утилізацію вторинних матеріалів із розробкою прототипів корисних предметів, створення простих метеостанцій із цифровими датчиками, розробку макетів екологічно безпечних будівель.*

Наприклад, проєкт *«Міні-ферма на підвіконні»* для учнів 3-4 класів передбачає, що діти разом із батьками вирощують кімнатні рослини або овочеві культури у пластикових контейнерах. Учні не лише спостерігають за ростом рослин і ведуть щоденники, а й конструюють підставки, системи поливу та освітлення, створюють захисні екрани і маркують контейнери з сенсорними датчиками вологості або температури. Така діяльність поєднує природничі знання про властивості ґрунту, воду та умови росту рослин із технологічними уміннями планування, моделювання й створення практичних пристроїв. Проєкт сприяє формуванню ключових компетентностей – екологічної, технологічної, соціальної та підприємницької – і надає навчальній діяльності реального практичного значення, розвиває навички дослідження, експериментування та усвідомлення взаємозв'язку між людською діяльністю та довкіллям.

Організація інтегрованих природничо-технологічних проєктів потребує переосмислення ролі вчителя, який виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором пізнавальної та дослідницької діяльності учнів. Педагог забезпечує створення навчальних ситуацій, у яких діти мають можливість самостійно ставити запитання, планувати діяльність, аналізувати результати та здійснювати рефлексію. Оцінювання результатів проєктної діяльності доцільно здійснювати на засадах формувального підходу з урахуванням процесу навчання, рівня самостійності учнів, здатності до співпраці та практичної спрямованості створених продуктів.

Таким чином, інтегровані природничо-технологічні проєкти виступають ефективним інструментом розширення освітнього простору початкової школи, подолання обмеженості традиційного класно-урочного формату та формування цілісного світобачення молодших школярів. Їх систематичне впровадження забезпечує реальну реалізацію компетентнісного підходу, підвищує мотивацію до навчання та створює умови для становлення екологічно відповідальної й соціально активної особистості в умовах сучасної початкової освіти.

Висновки. Отже, узагальнюючи результати нашого дослідження можемо стверджувати, що природничо-технологічна інтеграція в початковій школі є системним педагогічним засобом подолання фрагментарності знань молодших школярів і формування цілісної картини світу. Поєднання природничого змісту з технологічною діяльністю забезпечує змістову, діяльнісну та ціннісну єдність навчання, сприяє розвитку причино-наслідкового мислення, дослідницьких умінь і здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях, що відповідає концептуальним засадам Нової української школи та освіти для сталого розвитку. Центральною проблемою початкової природничої освіти є

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

фрагментарність знань, зумовлена ізольованим поданням матеріалу, недостатньою реалізацією діяльнісного компонента та формальністю інтеграції в реальну практику. Обґрунтована природничо-технологічна інтеграція, реалізована за логікою «спостереження – дослідження – моделювання – створення – рефлексія», забезпечує цілісне осмислення знань, підвищує навчальну мотивацію та формує відповідальне ставлення до довкілля.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні цифрових ресурсів та інтерактивних платформ, розробленні міждисциплінарних модулів курсу «Я досліджую світ» та розширенні партнерської взаємодії школи, родини, громади й соціальних інституцій, що сприятиме поглибленню інтеграційних процесів і забезпеченню сталого розвитку освітнього середовища в умовах сучасних суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Хитра З., Павич Н. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2020. 240 с.
2. Грітченко Т., Майданик О. Формування природничо-наукової картини світу у здобувачів початкової освіти в процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Veda a perspektivy.* 2023. № 9 (28). С. 130-142.
3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi- osvity-dokument/ (дата звернення: 04.01.2026).
4. Довгань О. Візуалізація освітнього процесу як вимога сучасності. Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи : колективна монографія / за ред.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудими, О. В. Ковальчук, С. З. Романюк. Київ: Міленіум, 2021. С. 88-96.
5. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
6. Котелянець Н. В. Методична система трудового навчання учнів початкової школи : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2017. 490 с. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/40342 (дата звернення: 05.01.2026).
7. Концепція Нової української школи : ухвал. рішенням колегії МОН від 27 жовт. 2016 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 10.01.2026).
8. Шкура І., Шулик Ю. Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 2. С. 114-127. URL : https://dspace.bdpu.org.ua/server/api/core/bitstreams/f9f3f157-a6c2-4fe3-8076-20eafa4d53f5/content (дата звернення: 05.01.2026).

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

References

1. Hilberh, T., Tarnavska, S., Khytra, Z., & Pavych, N. (2020). *Metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» u 3-4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* [Methods of teaching the integrated course "I explore the world" in grades 3-4 of general secondary education institutions based on the competence approach]. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian].
2. Hritchenko, T., & Maidanyk, O. (2023). Formuvannia pryrodnycho-naukovoi kartyny svitu u zdobuvachiv pochatkovoi osvity v protsesi vyvchennia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» [Formation of the natural-scientific worldview of primary school students in the process of studying the integrated course «I explore the world»]. *Veda a perspektivy*, 9(28), 130-142. [in Ukrainian].
3. *Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity* [State standard of primary education]. (2018). Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 21 February 2018, No. 87. [in Ukrainian].
4. Dovhan, O. (2021). *Vizualizatsiia osvitnoho protsesu yak vymoha suchasnosti. Fakhova pidhotovka vchytelia pochatkovoi shkoly v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly*: kolektyvna monohrafiia; za red. N. V. Bakhmat, N. V. Hudymy, O. V. Kovalchuk, S. Z. Romaniuk [Visualization of the educational process as a modern requirement. Professional training of primary school teachers in the context of the New Ukrainian School: collective monograph; edited by N. V. Bakhmat, N. V. Gudymy, O. V. Kovalchuk, S. Z. Romanyuk]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
5. Zasiekina, T. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka»*: monohrafiia [Integration in school natural science education: Theory and practice: monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
6. Kotelianets, N. (2017). *Metodychna systema trudovoho navchannia uchniv pochatkovoi shkoly* [Methodical system of labor education of primary school students] (Doctoral dissertation). Kropyvnytskyi. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/40342 [in Ukrainian].
7. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School]. (2016) : Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 27 October 2016. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
8. Shkura, I., & Shulyk, Yu. (2020). Zarubizhnyi dosvid uprovadzhennia mizhdystsyplinarnykh osvitnikh prohram ta mozhlyvosti yoho zastosuvannia v Ukraini [Foreign experience in implementing interdisciplinary educational programs and possibilities of its application in Ukraine]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 114-127. Retrieved from: https://dspace.bdpu.org.ua/server/api/core/bitstreams/f9f3f157-a6c2-4fe3-8076-20eafa4d53f5/content [in Ukrainian].

Статтю надіслано до редколегії 12.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Про авторів

Ірина Дорож,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри теорії
та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька
обл., Україна
ORCID iD: 0000-0003-4792-7025
dorozhira@kpnu.edu.ua

Олена Довгань,
асистентка кафедри теорії
та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька
обл., Україна
ORCID iD: 0000-0002-1295-8289
dovhan.olena@kpnu.edu.ua

Анатолій Ковальчук,
старший викладач кафедри теорії та
методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька
обл., Україна
ORCID iD: 0000-0003-0425-0456
kovalchuk.anatolii@kpnu.edu.ua

About the Authors

Iryna Dorozh,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Theory and Methods
of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National
University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID iD: 0000-0003-4792-7025
dorozhira@kpnu.edu.ua

Olena Dovhan,
Assistant at the Department of Theory
and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National
University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID iD: 0000-0002-1295-8289
dovhan.olena@kpnu.edu.ua

Anatolii Kovalchuk,
Senior Lecturer at the Department of Theory and
Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National
University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID iD: 0000-0003-0425-0456
kovalchuk.anatolii@kpnu.edu.ua

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.2.04:316.6](045)

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-7

Середовище як третій учитель: філософія reggio emilia в контексті сучасної дошкільної педагогіки

Валентина Кушнір

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Анотація

У статті здійснено комплексний аналіз філософських засад підходу Reggio Emilia, що сформувався у післявоєнній Італії як альтернатива традиційним моделям виховання. Розкрито концепт середовища як «третього учителя», що є провідною ідеєю цієї педагогіки. Простежено педагогічну спадщину Лоріса Малагуцці, який розглядав дитину як компетентну, сильну, активну особистість, здатну до самопізнання, творчості й співтворчості з іншими. Показано, що у центрі філософії Reggio Emilia перебуває партнерство між дитиною, педагогом і батьками, а вихователь виступає не як носій готових знань, а як наставник, спостерігач і дослідник дитячого розвитку. Важливою складовою підходу є документування дитячих ідей, що виконує функції спільного осмислення процесу навчання, засобу комунікації з родиною та інструменту професійної рефлексії педагога.

Окремо висвітлено роль середовища, яке в Reggio Emilia трактується як живий організм і носій педагогічних цінностей. Виокремлено три його виміри: матеріальний (архітектурна організація простору, доступність і естетика матеріалів, створення ательє), символічний (середовище як мова спілкування, що виражає «сто мов дитини») та культурно-ціннісний (простір як прояв гуманістичної філософії, довіри й співпраці).

Проаналізовано можливості адаптації філософії Reggio Emilia в українському контексті. Показано, що попри відсутність системного впровадження, окремі дошкільні заклади вже інтегрують її елементи: створюють творчі майстерні, міні-ательє, застосовують проєктне навчання й документування дитячих ідей. Зонування простору групи сприяє самостійності дітей, розвитку соціальних і комунікативних умінь, а партнерство з батьками поглиблює взаємодію та спільну відповідальність за освітній процес. У початковій школі принципи Reggio Emilia реалізуються через інтегроване навчання, групову роботу й трансформацію класу у відкритий дослідницький простір, що стимулює критичне мислення та творчість учнів.

Ключові слова: Reggio Emilia, середовище як «третій учитель», Лоріс Малагуцці, освітній простір, дошкільна освіта, гуманістична педагогіка.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.2.04:316.6](045)

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-7

Environment as the third teacher: the philosophy of Reggio Emilia in the context of contemporary preschool pedagogy

Valentyna Kushnir

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

Abstract

The article presents theoretical and methodological aspects of implementing a culture of democracy in the content of professional training for students of the A2 Preschool Education specialty. The necessity of introducing democratic values into the educational process is confirmed by analyzing the requirements of regulatory documents, identifying the main competencies of preschool education specialists, in accordance with the content of the professional standard «Preschool Education Teacher» and higher education standards. The democratic culture competence model encompasses values, attitudes, skills, knowledge, and critical understanding, which ensure the successful implementation of a culture of democracy in the educational process.

The organizational and pedagogical conditions for the implementation of the culture of democracy in the process of professional training of applicants for the specialty A2 Preschool Education are highlighted, namely: updating and enriching the content of normative disciplines with the values of democracy («Preschool Pedagogy», «General Psychology», «Introduction to the Specialty», etc.); the implementation of selective educational components, the purpose of which is the formation of democratic values of applicants for education, the actualization of the basic principles of civil society, the development of critical and analytical thinking, the implementation of the goals of sustainable development of society («Socio-legal protection of motherhood and childhood», «Media culture of a modern teacher», «Partnership Pedagogy», etc.); using methods and techniques of educational activity ensuring dialogicity, partnership, freedom of choice for the development of critical and analytical thinking, communication skills, flexibility, resolution of conflict situations; use of resources of informal education for the development of civic competence and formation of democratic values of future educators («Democratic kindergarten: comfortable psychosocial environment for everyone», «Human rights in the educational space», «European mechanism for the protection of human rights», etc. ensuring student participation in self-governance bodies, as well as interpersonal relationships of participants in the educational process on the principles of partnership and democracy.

Key words: culture of democracy, preschool education, students, human rights, freedom of choice, critical thinking.

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У сучасній педагогіці спостерігається інтенсивний пошук нових підходів до організації освітнього простору, здатного не лише виконувати функцію місця для навчання, а й стати активним учасником освітнього процесу. Середовище, яке оточує дитину, дедалі частіше розглядається як важливий чинник її розвитку, що впливає на формування особистості, розвиток творчості, комунікаційних умінь та соціальної взаємодії. У світлі глобальних освітніх трансформацій актуальною є інтеграція інноваційних педагогічних ідей, які поєднують гуманістичні цінності з практичними рішеннями щодо створення розвивального простору. У цьому контексті філософія Reggio Emilia, започаткована Лорісом Малагуцці та його колегами в Італії, набула міжнародного визнання завдяки унікальному баченню середовища як «третього учителя» [5].

В українському науковому дискурсі проблематика освітнього середовища у дошкільній освіті теж є не новою і ґрунтовно досліджується у працях низки науковців. Зокрема, Наталія Гавриш та Оксана Рейпольська аналізують освітнє середовище закладу дошкільної освіти крізь призму індивідуалізації та диференціації, розглядаючи його як цілісну педагогічну систему, що забезпечує врахування індивідуальних потреб, можливостей і темпів розвитку кожної дитини, а також як простір активної взаємодії дитини й педагога [1, с. 44-56]. Катерина Крутій у своїй монографії *«Освітній простір дошкільного навчального закладу»* зосереджується на теоретичних і методичних засадах створення освітнього простору ЗДО, підкреслюючи роль педагога як проєктувальника розвивального середовища та визначаючи освітній простір як чинник, що стимулює пізнавальну активність, самостійність і творчість дитини [2]. Це створює підґрунтя для подальшого осмислення концепту середовища як «третього учителя» у світлі сучасних викликів.

Мета статті – проаналізувати концепт «середовище як третій учитель» у філософії Reggio Emilia, розкрити його теоретичні й практичні виміри та окреслити перспективи впровадження в українському освітньому просторі.

Методологічну основу становить аналіз основоположних праць Лоріса Малагуцці, зокрема «*History, ideas, and basic philosophy*» (1998), де викладено основи підходу Reggio Emilia, та «*Your image of the child: Where teaching begins*» (1996), що розкриває образ дитини як компетентної особистості. Ці роботи дозволяють простежити еволюцію думки Лоріса Малагуцці та закріпити методологічні підвалини аналізу середовища як «третього учителя». Окрім цього, у статті використано праці сучасних інтерпретаторів Reggio Emilia, зокрема Лелли Гандіні, яка протягом багатьох років представляла підхід у США та у своїх роботах окреслила основні труднощі його впровадження [4], а також Карли Рінальді, яка у книзі «*In dialogue with Reggio Emilia*» (2006) [6] розвиває ідею «педагогіки слухання» й підкреслює роль середовища як простору для діалогу й співтворчості [6; 4].

Виклад основного матеріалу. Філософія Reggio Emilia тісно пов’язана з ім’ям Лоріса Малагуцці (1920-1994), італійського педагога, мислителя та організатора освітнього руху, який після Другої світової війни заклав основи унікальної моделі дошкільної освіти. Його діяльність розгорталася в соціальному та культурному контексті відбудови італійського суспільства, що зумовило прагнення створити таку школу, яка б виховувала активних, вільних та демократично налаштованих громадян [6]. Сам Малагуцці підкреслював, що «школа має бути місцем життя, дослідження і радості», де діти виступають не об’єктами, а співтворцями знання [5, с. 83]

Ключовим вихідним положенням підходу Малагуцці є образ дитини як суб’єкта розвитку, що перебуває в процесі становлення, наділеного

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

внутрішнім потенціалом і здатного до активного пізнання світу та конструювання власного досвіду. Саме з цим пов'язана відома метафора «сто мов дитини», у якій Малагуцці наголошує на багатогранності способів дитячого самовираження: через слово, малюнок, рух, музику, гру та символічну діяльність. У такій педагогічній моделі роль педагога зазнає принципової трансформації: він постає не носієм єдино правильної істини, а уважним співучасником, наставником і дослідником, який діє поряд із дітьми. Завдання педагога полягає у створенні умов для діалогу, підтримці дитячої ініціативи, уважному слуханні та документуванні процесу навчання і розвитку. [4, с. 27-44].

Важливою складовою філософії є *партнерство з батьками*. Родина розглядається як повноцінний учасник освітнього процесу, що співтворить середовище розвитку. У школах і садках Реджо-Емілії батьки залучаються до прийняття рішень, організації освітнього простору, проєктної діяльності [6, с. 56-63]. Таким чином вибудовується трикутник взаємодії «дитина – педагог – батьки», де кожен учасник має власну значущу роль.

Ідея «третього вчителя» належить до ключових положень філософії Reggio Emilia і була сформульована Лорісом Малагуцці в середині XX ст. Він розглядав *освітнє середовище як активного учасника процесу розвитку дитини, поряд із двома іншими «вчителями» – батьками та педагогами* [5, с. 64-65]. У цій концепції середовище не є нейтральним фоном для навчання, а постає як «мовчазний педагог», який своєю структурою, естетикою та функціональністю впливає на формування досвіду, інтересів і поведінки дитини [6, с. 65-67].

Середовище у підході Reggio Emilia є *відкритим, гнучким і динамічним*. Воно «говорить» із дитиною мовою кольорів, форм, світла, доступних матеріалів, зон для гри та досліджень. Простір організовано так, щоб спонукати до взаємодії, співпраці, самовираження та творчості [4, с. 30-33].

У центрі педагогіки Reggio Emilia перебуває трикутник взаємодії «дитина – педагог – освітнє середовище». Дитина в цій моделі постає активним дослідником, який пізнає світ через «сто мов» — різноманітні форми самовираження, зокрема малюнок, рух, слово, музику та символічну гру. Педагог виконує роль співтворця, наставника та дослідника, який уважно слухає дитину, документує її діяльність і створює умови для розгортання ініціативи [6, с. 58-66]. Середовище стає третім чинником, який структурує взаємодію, формує «педагогіку простору» та впливає на якість досвіду. У такій взаємодії жоден з елементів не домінує, а гармонійно доповнює інші. Дитина навчається не лише від дорослих, а й у співпраці з однолітками, через взаємодію з матеріалами та простором [4].

Одним із ключових принципів філософії Reggio Emilia є ідея про те, що *простір несе у собі педагогічні цінності й формує освітній досвід дитини*. Матеріальне середовище організовується так, щоб бути відкритим, гнучким та естетично привабливим. Цьому сприяють просторові рішення, а саме: розташування меблів, доступність природних і штучних матеріалів, наявність відкритих зон для гри та досліджень. Вони мають на меті стимулювати співпрацю, комунікацію та самостійність дітей [4]. У дитячих садках Реджо-Емілії важливу роль відіграє ательє – спеціально організований простір для художніх і дослідницьких експериментів. Саме через матеріальне середовище діти отримують доступ до інструментів і матеріалів, які розширюють їхню пізнавальну та творчу активність.

Особливістю підходу є трактування середовища як символічної системи комунікації. Лоріс Малагуцці описав дитину як таку, що володіє «стома мовами» – різноманітними способами пізнання і вираження [5, с. 75-76]. У

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

цьому контексті простір виступає своєрідною «мовою», яка комунікує з дитиною через кольори, світло, фактури, композиції предметів [6]. Візуальна культура середовища в Реджо-Емілії створює умови для невербального діалогу, а стіни класів і коридорів використовуються як «поверхні пам'яті», де документується досвід дітей. Таким чином, середовище не лише підтримує процес навчання, але й передає цінності спільноти – відкритість, співпрацю, взаємоповагу [6, с. 67-72].

У підході Reggio Emilia середовище відіграє вирішальну роль у стимулюванні творчості та дослідницької діяльності дітей. Простір, наповнений різноманітними матеріалами, природними об'єктами, інструментами для конструювання та експериментування, спонукає дитину ставити запитання, висувати гіпотези й перевіряти їх у практичній діяльності [4]. Самовираження дитини вважається не менш важливим, ніж засвоєння знань: кожен прояв дитячої творчості педагоги документують й аналізують як цінне джерело розуміння дитячого мислення [6, с. 67-68].

Таким чином, середовище у педагогіці Reggio Emilia є не лише фізичним простором, а комплексним носієм педагогічних цінностей, що сприяє формуванню особистості, розвитку компетентностей та становленню культури співпраці.

Особливістю дитячих садків у місті Реджо-Емілія є те, що архітектура та дизайн розглядаються як інтегральна частина педагогічної філософії. Будівлі проєктуються з урахуванням принципів відкритості, прозорості та гнучкості. Скляні перегородки, просторі коридори та внутрішні атріуми створюють ефект відкритого простору, який заохочує до комунікації та співпраці. Простір організований так, щоб діти могли самостійно орієнтуватися, вільно пересуватися і мати доступ до різноманітних матеріалів. Важливе місце відведено природному освітленню, рослинам, воді й природним елементам, що формують атмосферу гармонії та поваги до довкілля [4].

Одним із найбільш інноваційних елементів практики Reggio Emilia є ательє – спеціально обладнаний простір для мистецьких і дослідницьких експериментів дітей. У ньому працює педагог-художник, який допомагає дітям знаходити власні форми вираження через малювання, ліплення, роботу з природними та технічними матеріалами. Ательє не розглядається лише як «мистецька майстерня», воно виконує функцію лабораторії для дослідження світу, де мистецтво інтегрується з наукою, математикою та технологіями [4, с. 39-42]. Завдяки роботі педагога-художника діти мають змогу «говорити» своїми «ста мовами», а педагоги отримують нові інструменти для документування й інтерпретації дитячого мислення.

Модель середовища Reggio Emilia набула поширення далеко за межами Італії. У багатьох країнах створюються дитячі садки, які адаптують принципи цього підходу до власного культурного контексту. У самому місті Реджо-Емілія діє Міжнародний центр Loris Malaguzzi, який виконує роль педагогічної лабораторії, де втілюються новітні проєкти й організуються міжнародні стажування [4].

Незважаючи на інтерес до філософії Reggio Emilia в європейських країнах, її повноцінне впровадження натрапляє на низку проблем. Найперше, це ресурсні обмеження, оскільки творення відкритих просторів, ательє, лабораторій потребує значних фінансових вкладень, що не завжди доступні для державних дитячих садків.

Однак, фінанси не є основною перешкодою. Лелла Гандіні у своїх роботах звертає увагу на труднощі, що виникають під час перенесення філософії Reggio Emilia в інші культурні та освітні контексти [4]. Вона

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

наголошує, що попри широкий інтерес до цієї моделі, її повноцінній імплементації заважає низка викликів.

По-перше, це *культурні відмінності*. Освітні практики, що сформувалися в Реджо-Емілії після Другої світової війни, ґрунтуються на італійському гуманістичному й демократичному контексті. В інших країнах, де освітні системи орієнтовані на стандартизовані результати та ієрархічні відносини, ідея дитини як активного співтворця знання може зустрічати супротив.

По-друге, серйозною проблемою є *недостатня підготовка педагогів*. У системі Reggio Emilia вихователь виконує роль наставника, дослідника і співучасника навчання, що вимагає особливих компетентностей: уміння документувати, працювати з проєктним методом, слухати й розуміти «сто мов дитини». Без цілеспрямованого професійного розвитку педагогів реалізація цих принципів часто обмежується лише зовнішнім наслідуванням [4, с. 34-38].

По-третє, складність становить *прийняття ідеї дитини як компетентної особистості.* У багатьох освітніх культурах домінує уявлення про дитину як «пасивного одержувача знань», а не як дослідника. Лелла Гандіні підкреслює, що без глибокої зміни педагогічної філософії й світоглядних настанов навіть добре організоване середовище не зможе повною мірою виконати роль «третього учителя» [4, с. 30-33].

Таким чином, аналіз Лелли Гандіні свідчить, що впровадження Reggio Emilia потребує не лише матеріальних ресурсів, а насамперед культурної адаптації та нової підготовки педагогів, орієнтованої на гуманістичне бачення дитини [4].

В Україні у сфері дошкільної освіти можлива реалізація окремих елементів підходу Reggio Emilia, зокрема через організацію творчих куточків, застосування проєктного навчання та документування дитячих ідей. Крім того, перспективним є створення міні-ательє та освітніх майстерень, де діти можуть експериментувати з різними матеріалами, поєднувати мистецьку й дослідницьку діяльність. Важливим напрямом є зонування простору групи: облаштування зон для спільної роботи, усамітнення чи експериментування сприяє розвитку самостійності та соціальної взаємодії. У початковій школі можливе застосування підходу Reggio Emilia через упровадження інтегрованого навчання, організацію групової роботи та переосмислення класного середовища як відкритого простору для дослідження. Інтегроване навчання дозволяє поєднувати зміст різних освітніх галузей навколо спільних тем і проєктів, що створює умови для комплексного пізнання світу та розвитку критичного мислення. Групова робота сприяє формуванню навичок співпраці, комунікації та розподілу ролей у колективі, а також відображає принцип партнерства, закладений у філософії Reggio Emilia. Переосмислення класного середовища означає відхід від традиційної фронтальної організації до створення гнучких навчальних зон, які можна трансформувати залежно від потреб дітей і характеру завдань. У такому просторі учні мають змогу працювати в малих групах, досліджувати матеріали, презентувати результати своєї діяльності, що наближає навчальний процес до моделі «класу-лабораторії». Такий підхід дозволяє не лише активізувати пізнавальну діяльність молодших школярів, а й формувати у них дослідницькі, творчі та соціальні компетентності, які відповідають вимогам сучасної освіти.

Таким чином, подальший розвиток підходу Reggio Emilia в Україні залежить від інституційної підтримки, готовності педагогів до інновацій та суспільної відкритості до гуманістичних ідей освіти.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що концепт

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

середовища як «третього учителя» у філософії Reggio Emilia становить унікальний педагогічний феномен, який суттєво змінює традиційне бачення освітнього простору. На відміну від уявлення про середовище як нейтральний фон для навчання, підхід Лоріса Малагуцці трактує його як активного учасника освітнього процесу, здатного формувати цінності, стимулювати дослідницьку та творчу активність дитини, розвивати її соціальні компетентності. Таким чином, середовище постає не лише матеріальною чи архітектурною категорією, а насамперед носієм гуманістичної філософії виховання, що поєднує простір, дитину та педагога в єдину систему взаємодії [4; 6].

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим аналізом можливостей адаптації філософії Reggio Emilia до українського культурно-освітнього контексту, а також вивченням впливу середовища на когнітивний, емоційний та соціальний розвиток дітей у різних освітніх моделях.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н., Рейпольська О. Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Вип. 22. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України, 2019. С. 44-56.
2. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. К. : Освіта. 2009. Ч. 1. 302 с.
3. Концепція «Нова українська школа». Ухвалена рішенням колегії МОН від 27 жовтня 2016 р. URL: https://surl.li/deyjyk (дата звернення: 20.01.2023).
4. Gandini L. Foundations of the Reggio Emilia approach. In: Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Santa Barbara: Praeger, 2012. P. 27-44. URL: https://surl.li/tjviih (дата звернення: 27.12.2025).
5. Malaguzzi L. History, ideas, and basic philosophy. In: Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Norwood, NJ: Ablex, 1998. P. 49-97. URL: https://surl.lt/rlldnq (дата звернення: 29.12.2025).
6. Rinaldi C. In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. London: Routledge, 2006. 300 p.

References

1. Havrysh, N., & Reipolska, O. (2019). Proektuvannia osvitnoho seredovyshcha ZDO na zasadakh indyvidualizatsii ta dyferentsiatsii [Designing the educational environment of preschool institutions based on individualization and differentiation]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students* : zbirnyk naukovykh prats. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, 22, 44-56. [in Ukrainian].
2. Krutii, K. L. (2010). *Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu yak chynnyk osobystisnoho rozvytku dytyny*: monohrafiia [Educational space of preschool institution as a factor of child's personal development: monograph]. Dnipropetrovsk: Innovatsiia. [in Ukrainian].
3. *Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola»* [The concept of «New Ukrainian School»]. Approved by the resolution of the MON College from 27 December 2016. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4. Gandini, L. (2012). Foundations of the Reggio Emilia approach. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Santa Barbara: Praeger. Retrieved from: https://surl.li/tjviih [in English].
5. Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Norwood, NJ: Ablex. Retrieved from: https://surl.lt/rlldnq [in English].
6. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* London: Routledge. [in English].

Статтю надіслано до редколегії 23.12.2025 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про автора

Валентина Кушнір,
докторка габілітована, професорка,
Університет імені Адама Міцкевича в Познані,
м. Познань, Польща,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
https://orcid.org/0000-0002-9037-8060
valkushnir1@gmail.com

About the Author

Valentyna Kushnir,
Habilitated Doctor, Professor,
Adam Mickiewicz University in Poznań,
Poznań, Poland,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Preschool Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-9037-8060
valkushnir1@gmail.com

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 159.922.7:159.923

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-8

Трансформація особистісних кордонів дитини під час кризи трьох років

Лілія Онофрійчук, Леоніда Пісоцька

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький, Україна

Анотація

У статті здійснено теоретичний аналіз процесу трансформації особистісних кордонів дитини в період кризи трьох років як важливого етапу психічного розвитку. Розкрито психологічну сутність кризи трьох років у контексті становлення самосвідомості, автономії та суб'єктної позиції дитини. Обґрунтовано, що прояви негативізму, упертості, протестної поведінки та прагнення до самостійності слід розглядати не як порушення поведінки, а як закономірні маркери формування особистісних кордонів.

Проаналізовано особливості становлення тілесних, емоційних і поведінкових кордонів у ранньому віці та їх взаємозв'язок із соціальною ситуацією розвитку. Показано, що криза трьох років пов'язана з переходом від спільної діяльності з дорослим до формування власних мотивів і самостійних дій, що супроводжується активним відстоюванням дитиною власних меж. Теоретичний аналіз проблеми базується на синтезі класичних та сучасних концепцій розвитку особистості. Зокрема, враховано ідеї Е. Еріксона щодо формування автономії як ключової психосоціальної ознаки цього періоду та підхід М. Махлер, яка розглядала кризу крізь призму процесу відокремлення-індивідуації та становлення автономного «Я». Дослідження спирається на погляди Е. Келлер щодо розвитку самостійності та відповідальності дитини раннього віку, а також на розвідки М. Мід щодо культурної зумовленості соціалізації. Особливу увагу приділено ролі дорослого у процесі формування здорових особистісних кордонів дитини. Наголошено, що стиль взаємодії батьків може як сприяти гармонійному розвитку автономії, так і призводити до деформації кордонів. Зроблено висновок, що підтримувальна, послідовна та емоційно чутлива позиція дорослого є ключовою умовою формування психологічно стійкої та цілісної особистості дитини.

Ключові слова: криза трьох років, особистісні кордони, ранній вік, самосвідомість, автономія, психічний розвиток.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 159.922.7:159.923

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-8

Transformation of a child's personal boundaries during the three-year-old crisis

Liliya Onofriichuk, Leonida Pisotska

Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, Ukraine

Abstract

The article presents a theoretical analysis of the process of transformation of a child's personal boundaries during the three-year crisis as an important stage of mental development.

The purpose of the article is a theoretical analysis of the transformation of a child's personal boundaries during the three-year-old crisis.

In the study of the transformation of a child's personal boundaries during the three-year-old crisis, a set of complementary methods was used. Theoretical analysis and generalization of scientific sources in developmental and educational psychology made it possible to clarify the essence of the concepts of «personal boundaries», «autonomy», and «independence», as well as to reveal the psychological characteristics of crisis periods in early childhood.

The psychological essence of the three-year-old crisis is revealed in the context of the formation of self-awareness, autonomy, and the child's subject position. It is substantiated that manifestations of negativism, stubbornness, protest behavior, and the desire for independence should be considered not as behavioral disorders, but as natural indicators of the formation of personal boundaries.

The study analyzes the peculiarities of the development of bodily, emotional, and behavioral boundaries in early childhood and their relationship with the social situation of development. It is shown that the three-year-old crisis is associated with the transition from joint activity with an adult to the formation of independent actions and intrinsic motives, which is accompanied by the child's active assertion of personal boundaries. The theoretical analysis of the problem is based on a synthesis of classical and contemporary concepts of personality development. In particular, it incorporates E. Erikson's ideas regarding the formation of autonomy as a key psychosocial quality of this period and M. Mahler's approach, which viewed the crisis through the prism of the separation-individuation process and the emergence of the autonomous Self'. The study draws on H. Keller's views on the development of independence and responsibility in early childhood, as well as M. Mead's research on the cultural conditionality of socialization. Special attention is paid to the role of adults in the process of forming healthy personal boundaries in children. It is emphasized that the style of interaction between parents and educators can either facilitate the harmonious development of autonomy or lead to the deformation of personal boundaries. It is concluded that a supportive, consistent, and emotionally sensitive adult position is a key condition for the formation of a psychologically stable and integrated child personality.

Key words: three-year-old crisis, personal boundaries, early childhood, self-awareness, autonomy, mental development.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. Раннє дитинство є одним із найінтенсивніших періодів психічного розвитку людини. До трьох років кордони дитини здебільшого злиті з кордонами дорослого, дитина залежить від батьків, приймає їхні рішення та не відокремлює власні бажання від вимог оточення. Кордони ще не є усвідомленими, проте проявляються через реакції дитини на обмеження, заборони, допомогу або контроль з боку дорослого. І саме батьки мають допомогти дитині сформувати своє «Я», а разом із ним – і свої межі. Якщо батьки не покажуть дитині, де є її кордони, а де – їхні, у неї не сформуються здорові особисті кордони. Особливе місце в цьому процесі займає криза трьох років, яка є переломним етапом, що супроводжується змінами у самосвідомості дитини, її поведінці та системі взаємин із дорослими. Саме в цей час дитина вперше активно заявляє про себе як про окрему особистість, формує первинні уявлень про власне «Я», що має власні бажання, наміри та право на вибір. У цьому контексті актуалізується проблема становлення та трансформації особистісних кордонів дитини, що є важливою передумовою психологічного благополуччя та соціальної адаптації в подальшому розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вікових криз розглядалася у працях Е. Еріксона, який пов'язував кризу раннього віку з формуванням автономії як базової психосоціальної якості; Е. Келлер розглядала кризу 3 років як важливий етап розвитку самостійності, відповідальності та усвідомленої поведінки; М. Мід, вивчаючи процеси соціалізації дітей в різних культурах, аналізувала кризу крізь призму культурної зумовленості розвитку. М. Махлер трактувала період раннього дитинства (від народження до 3 років) як процес відокремлення-індивідуації, під час якого дитина психологічно відокремлюється від матері та формує автономне «Я». Водночас проблема особистісних кордонів дитини у вітчизняній психології залишається недостатньо систематизованою, що зумовлює актуальність пропонованого дослідження.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей трансформації особистісних кордонів дитини під час кризи трьох років та визначення ролі дорослого у формуванні здорових меж особистості.

Виклад основного матеріалу. Криза трьох років у дитини пов'язана зі швидкими змінами в психіці та соціальній адаптації. На третьому році життя відбувається одразу кілька важливих процесів: формується уявлення про себе як про окрему особистість, розвивається мовлення та внутрішня мотивація, з'являється бажання контролювати свою діяльність, виникає опір зовнішньому контролю, коли дитина прагне до незалежності, але ще не вміє регулювати емоції. Криза трьох років характеризується якісними змінами в самосвідомості дитини, що проявляють у прагненні до автономії та самостійності.

Криза 3 років вперше була описана Е. Келер у роботі «Про особистість трирічної дитини», як закономірний етап психічного розвитку дитини, пов'язаний із становленням самосвідомості та формуванням автономної поведінки. Розглядаючи кризу як період різкої зміни ставлення дитини до дорослого та до самої себе, що руйнує стару соціальну ситуацію розвитку та спонукає до виникнення нової [6, с. 140]. Дитина починає порівнювати себе з дорослими, хоче користуватися такими правами, виконувати такі дії, як і вони, бути такою ж незалежною і самостійною. Внутрішня напруга і невідповідність між бажаннями та можливостями часто призводять до спалахів гніву, істерик і впертості.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Дослідниця до основних симптомів цього періоду віднесла негативізм, упертість, свавілля, протест і знецінення авторитету дорослого, які вона трактувала не як порушення дисципліни, а як ознаки формування вольової регуляції та особистісної активності дитини [6, с. 141]. Ці прояви відображають процес психологічного відокремлення дитини та формування первинних особистісних кордонів і виступають психологічним механізмом, який забезпечує відокремлення власних намірів, бажань і способів дії від вимог та очікувань дорослого.

На думку М. Махлер, дитина не народжується з уже сформованим «Я», а поступово набуває його в ході сепарації–індивідуації, що розгортається в ранньому віці. Дослідниця підкреслювала, що упродовж цього процесу дитина проходить кілька взаємопов'язаних фаз, у межах яких формується усвідомлення власної окремості, тілесних і емоційних кордонів, а також здатність до самостійної регуляції поведінки. Особливо важливою дослідниця вважала фазу зближення, яка припадає на період від другого до третього року життя і супроводжується внутрішнім конфліктом між прагненням до незалежності та потребою в емоційній близькості з матір'ю. Саме цей конфлікт, за М. Махлер, лежить в основі поведінкових проявів, характерних для кризи трьох років: негативізму, упертості, протестних реакцій та коливань між бажанням «Я сам» і потребою в підтримці дорослого [9].

«Я сам!» – це не просто мовленнєва конструкція, а маркер зародження особистісних кордонів. Дитина починає усвідомлювати себе як окремого суб'єкта, відстоювати власні бажання, протестувати проти нав'язаних дій та емоційно реагувати на порушення її вибору, намагається реалізувати бажання стати дорослими негайно. Найяскравіше це бажання виявляється у прагненні до самостійності, протиставленні своїх бажань бажанням дорослих. Усе це втілюється у наполегливому «Я хочу», «Я сам» [5, с. 127]. Якщо дорослий не змінить свого ставлення до дитини, не подбає про ділову співпрацю, а демонструватиме свою перевагу, це неминуче викличе негативну поведінку, характерну для кризи 3-х років.

Формування самостійних мотивів діяльності означає, що дитина починає діяти не лише заради схвалення дорослого, а на основі внутрішніх бажань. Саме в цей період виникає потреба в захисті власної ініціативи, що проявляється у протестних реакціях, упертості та негативізмі. Такі поведінкові прояви можна інтерпретувати як спроби дитини встановити та окреслити власні поведінкові кордони, визначаючи межі допустимого втручання дорослого у її діяльність. Криза трьох років постає як етап активного формування особистісних кордонів, у межах якого дитина засвоює нову форму взаємодії з дорослим – взаємодію, що ґрунтується на визнанні її автономії, самостійності та права на власний вибір.

Особисті кордони виступають психологічним механізмом, що забезпечує цілісність «Я-концепції», дозволяє дитині усвідомлювати межі власного тіла, емоцій, потреб і прав, а також розуміти обмеження у взаємодії з іншими людьми [7, с. 38]. Це психологічні, фізичні та емоційні межі, що захищають її приватність, безпеку та самооцінку, мають динамічний характер і тісно пов'язані з рівнем розвитку самосвідомості.

У період кризи трьох років дитина

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

починає чіткіше усвідомлювати власне тіло як межу між собою та іншими. Це проявляється у протестах проти примусових дій з боку дорослого. За даними досліджень, такі реакції є маркером формування тілесної автономії та початкового контролю над власною поведінкою [1, с. 9]. Дитина починає гостро реагувати на небажані дотики, примусове одягання, годування чи допомогу. Вона вчиться відчувати власне тіло як «своє» і має потребу самостійно керувати діями з ним.

Емоційна сфера дитини в цей період є нестабільною, що пов'язано з недостатнім розвитком механізмів саморегуляції. Водночас дитина починає активно захищати власні емоційні переживання, реагуючи афективними спалахами на тиск, заборони або ігнорування її почуттів. Як зазначає Е. Еріксон, на цьому етапі формується базове відчуття автономії проти сорому та сумніву, що безпосередньо впливає на якість майбутніх особистісних кордонів [8].

Поведінкові прояви кризи (впертість, свавілля) є спробою дитини встановити контроль над власними діями. Відмова виконувати вимоги дорослого часто не пов'язана зі змістом самої дії, а з прагненням утвердити власну ініціативу. Важливо розуміти, що саме в цей період виникає потреба у визнанні дитини як суб'єкта діяльності. Дитина прагне самостійно обирати, що, коли і як робити. Навіть корисні або звичні дії можуть викликати опір, якщо ініціатива належить дорослому. Це є спробою закріпити власну суб'єктність.

Формування особистих кордонів передбачає розвиток у дитини здатності до самопізнання, розуміння власних емоцій, а також уміння виражати незгоду чи дискомфорт у прийнятний спосіб. Ці навички тісно пов'язані з розвитком емоційного інтелекту, що, за даними сучасних досліджень, є ключовим чинником соціальної адаптації та психосексуальної безпеки [10, с. 25].

Важливість розуміння особистісних кордонів полягає у тому, що саме вони формують характер дитини, її повагу до авторитету та вміння сказати «ні». Саме тому варто відчувати та демонструвати повагу до дитини, чітко окреслювати свої очікування від неї, не намагатися контролювати дитину, натомість розуміти свої реакції на її поведінку та чітко пояснювати свою позицію. У родині мають існувати правила, які стосуються усіх, нечисленні, але чітко окреслені, навіть прописані та вивішені у місце загального користування. Батьки мають заохочувати належну поведінку більше, аніж вказувати на недоречну або небажану. Але насамперед батьки повинні бути надійними людьми, на яких дитина може покластися.

С. Ройз пояснює, що кордони починаються й поступово нашаровуються: з відчуття свого місця, з відчуття свого місця в сім'ї, з відчуття свого місця у своєму будинку чи квартирі [4]. Надалі ці первинні просторові уявлення трансформуються у більш складні психологічні утворення, що визначають здатність дитини розрізняти «своє» і «чуже», «можна» і «не можна», «я» й «інший». У ранньому віці відчуття власного місця виступає базою для формування просторових і тілесних кордонів, які згодом інтегруються з емоційними та поведінковими межами особистості.

За словами психологині, у житті дитини раннього віку всі процеси взаємопов'язані: емоційні, тілесні, поведінкові, інтелектуальні, тому будь-які зміни в одній сфері розвитку

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

відображаються на інших [4]. У період кризи трьох років це проявляється в одночасному посиленні прагнення до автономії, зростанні емоційної чутливості та активному освоєнні нових форм діяльності. Емоційні переживання дитини в цей час тісно пов'язані з формуванням її емоційних кордонів, що виявляються у потребі бути почутою, визнаною та прийнятою. Порушення цих кордонів може викликати афективні реакції, протестні форми поведінки, тривожність. Тілесний аспект розвитку відображається у прагненні контролювати власні дії, відстоювати право на самостійність у повсякденних ситуаціях, що є маркером формування тілесних кордонів. Поведінкова сфера характеризується активним відстоюванням власної позиції, що свідчить про становлення поведінкових кордонів та здатності дитини регулювати взаємодію з дорослими. Водночас інтелектуальний розвиток сприяє усвідомленню причино-наслідкових зв'язків та формуванню первинних уявлень про себе як суб'єкта діяльності.

Досвід безпечного перебування у власному просторі дає дитині відчуття стабільності та захищеності, що є необхідною умовою для розвитку автономії. Якщо кордони простору дитини систематично порушуються, це ускладнює процес формування довіри до світу та до власних відчуттів. У період кризи трьох років потреба у «своєму місці» посилюється, оскільки дитина активно відстоює право на особистий простір як один із способів утвердження власного «Я».

Якість взаємодії дорослого з дитиною під час кризи трьох років є визначальним чинником подальшого особистісного розвитку. За даними сучасних досліджень, демократичний стиль виховання, що поєднує чіткі межі з емоційною підтримкою, сприяє формуванню адекватних особистісних кордонів. Натомість авторитарний стиль може призводити до придушення автономії, а надмірно ліберальний – до розмитості кордонів. Оптимальною є позиція дорослого, що передбачає: визнання права дитини на вибір у межах безпеки; послідовність вимог; емоційне прийняття та вербалізацію почуттів дитини.

Коли дитина раннього віку наполегливо вимагає самостійності, демонструє протестні реакції чи прагне відстояти власне рішення, важливо надати їй можливість реалізувати цю потребу в безпечних межах. Водночас ключовою умовою формування особистісних кордонів є наявність у батьків внутрішнього психологічного ресурсу та усвідомлення власних меж. Саме у взаємодії з кордонами значущих для неї дорослих дитина поступово навчається розпізнавати, відчувати та вибудовувати власні межі, перевіряючи їх на стійкість у процесі повсякденної взаємодії. У цьому контексті роль батьків у становленні особистісних кордонів дитини є визначальною.

Ігнорування автономності дитини, зокрема використання узагальнених форм «ми поїли», «у нас болить», свідчить про недостатнє визнання її як окремого суб'єкта з власними потребами та кордонами. Не менш проблематичною є й протилежна позиція, за якої батьки стирають ієрархію ролей, ставлячись до дитини як до рівноправного партнера, перекладають на неї відповідальність за сімейні процеси або здійснюють надмірний контроль над її особистим життям. Обидві крайнощі ускладнюють формування здорових особистісних кордонів і можуть негативно позначатися на подальшому психологічному

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

розвитку дитини.

Якщо потреба дитини в автономії систематично ігнорується, у подальшому це може проявлятися такими реакціями: надмірною покірністю або, навпаки, агресивністю; труднощами у відстоюванні власної думки; залежністю від зовнішньої оцінки; проблемами у побудові міжособистісних стосунків.

Поведінка протесту, упертість і негативізм є не проявами «непослуху», а ознаками здорового психологічного розвитку. Завдання дорослого полягає не в тому, щоб зламати ці прояви, а в тому, щоб допомогти дитині безпечно сформувати власні межі, зберігаючи при цьому емоційний контакт і відчуття підтримки. Чіткі, але гнучкі кордони, які встановлює дорослий у відповідь на дитяче «Я сам», створюють для дитини відчуття структурованості світу. Це знижує рівень тривоги та допомагає дитині адаптуватися до складних умов.

У період кризи батькам важливо поєднати повагу до нових меж дитини з зрозумілою структурою правил й емоційною підтримкою: прийняти негативізм, упертість і прагнення до самостійності як ознаки формування автономії «Я» та розширення особистісних кордонів дитини; поважати нові межі дитини; чітко окреслити правила та особисті кордони кожного члена сім'ї; підтримувати самостійність дитини, навіть якщо це не досконало та повільно; не знецінювати емоції та почуття дитини, а говорити про них; не ламати волю, а вчити соціально прийнятних форм поведінки; бути послідовними та терплячими, узгоджувати вимоги з усіма членами родини.

Висновки. Криза трьох років є важливим етапом психічного розвитку, у межах якого відбувається інтенсивна трансформація особистісних кордонів дитини. Формування тілесних, емоційних і поведінкових меж пов'язане зі становленням самосвідомості та автономії. Поведінкові труднощі цього періоду слід розглядати не як відхилення, а як показник здорового розвитку. Адекватна позиція дорослого сприяє становленню здорових особистісних меж і психологічній цілісності дитини.

Список використаних джерел

1. Вовченко О А. Емоції та почуття дитини. Відчувати, емпатувати і чому навчати у воєнний час: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. Ч.1. 31 с.
2. Каньоса Н. Г., Бабюк Т. Й., Пукас І. Л. Методика виховання та розвитку дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. 268 с.
3. Макаренко А. О., Калайтан Н. Л., Старовойт Т. П. Психологія та психотерапія життєвих криз: навч. посіб. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т», 2019. 72 с. URL: https://surl.li/gcvngf (дата звернення: 09.01.2026).
4. Особисті кордони: де починаються й що робити, коли їх порушують. Пояснює Світлана Ройз. URL: https://surli.cc/kqdbte (дата звернення: 09.01.2026).
5. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
6. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с. URL: https://textbook.com.ua/psihologiya/1473452492 (дата звернення: 09.01.2026).
7. Ставицький О., Карповець Н. Формування особистих кордонів у дітей з вадами розвитку як

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

чинник психо-сексуальної безпеки. *Молодий вчений*. 2025. № 5(136). DOI: 10.32839/2304-5809/2025-5-136-32 (дата звернення: 09.01.2026).
8. Erik Erikson. Childhood And Society. Random House, 1995. 397 p.
9. Mahler M. S., Pine F., Bergman A. The Psychological Birth of the Human Infant, 1975. 320 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429482915
10. Chernata T. Personal boundaries: definition, role and impact on mental health. *Personality and Environmental Issues.* 2024. Volume 3, Issue 1. P. 24-30.

References

1. Vovchenko, O. A. (2023). Emotsii ta pochuttia dytyny. Vidchuvaty, empatuvaty i chomu navchaty u voiennyi chas [Emotions and feelings of a child. Feeling, empathizing and what to teach in wartime]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 1. [in Ukrainian].
2. Kanosa, N. H., Babiuk, T. Y., & Pukas, I. L. (2021). Metodyka vykhovannia ta rozvytku ditei rannoho viku [Methodology of upbringing and development of early children]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V. [in Ukrainian].
3. Makarenko, A. O., Kalaitan, N. L, Starovoit, T. P. (2019). Psykholohiia ta psykhoterapiia zhyttievykh kryz [Psychology and psychotherapy of life crises]. Kharkiv: Nats. aerokosm. un-t im. M. Ye. Zhukovskoho «Kharkiv. aviats. in-t». Retrieved from: https://surl.li/gcvngf [in Ukrainian].
4. Osobysti kordony: de pochynaiutsia y shcho robyty, koly yikh porushuiut. Poiasniuie Svitlana Roiz [Personal boundaries: where they begin and what to do when they are violated. Explained by Svitlana Royz]. Retrieved from: https://surli.cc/kqdbte [in Ukrainian].
5. Pavelkiv, R. V. (2015). Vikova psykholohiia: pidruchnyk [Age psychology: textbook]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
6. Savchyn, M. V., Vasylenko, L. P. (2005). Vikova psykholohiia: navchalnyi posibnyk [Age psychology: a textbook]. Kyiv: Akadsm vydav. Retrieved from: https://textbook.com.ua/psihologiya/1473452492 [in Ukrainian].
7. Stavytskyi, O., & Karpovets, N. (2025). Formuvannia osobystykh kordoniv u ditei z vadamy rozvytku yak chynnyk psykho-seksualnoi bezpeky [Formation of personal boundaries in children with developmental disabilities as a factor of psycho-sexual safety]. Molodyi vchenyi – Young scientist, 5 (136). Retrieved from: 10.32839/2304-5809/2025-5-136-32 [in Ukrainian].
8. Erik Erikson, (1995). Childhood And Society. Random House [in English].
9. Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant. Retrieved from: https://doi.org/10.4324/9780429482915 [in English].
10. Chernata, T. (2024). Personal boundaries: definition, role and impact on mental health. Personality and Environmental Issues, 3(1), 24-30 [in English].

Статтю надіслано до редколегії 20.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 23.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Про авторів

Лілія Онофрійчук,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології і фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8932-6618
Lissya0880@gmail.com

Леоніда Пісоцька,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
декан факультету дошкільної освіти та психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2938-125X
leonida_dekan@ukr.net

About the Authors

Liliya Onofriichuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education, Psychology and Professional Methods,
Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy,
Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8932-6618
Lissya0880@gmail.com

Leonida Pisotska,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Preschool Education and Psychology,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2938-125X
leonida_dekan@ukr.net

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.2:613.9:37.015.31

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-9

Дидактична гра як провідний педагогічний інструмент виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку

Ганна Цвєткова

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

Анотація

У статті теоретично обґрунтовано та практично окреслено можливості застосування дидактичної гри як провідного педагогічного інструменту виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку. Актуальність проблеми зумовлена поєднанням запиту суспільства на профілактику дитячого травматизму та потребою зберегти потенціал дитячої самостійності як рушійної сили розвитку. У практиці ЗДО нерідко виникає суперечність між надмірним контролем дорослих і необхідністю навчати дітей оцінювати ситуацію, обирати безпечні поведінкові стратегії, звертатися по допомогу та узгоджувати дії з однолітками. Мета статті – висвітлити, як дидактична гра забезпечує перехід від декларативного знання правил до їхнього застосування в реальних і змодельованих ситуаціях щоденного життя.

Теоретичну основу дослідження становить аналіз наукових джерел, порівняння підходів до розуміння гри та дослідження шляхів її застосування як педагогічного інструменту. Уточнено теоретичні положення щодо співвідношення понять «ігрова діяльність» і «гра», окреслено місце дидактичної гри в системі ігор, організованих дорослими з метою навчання дітей дошкільного віку. Проаналізовано українські й закордонні дослідження керованої гри (guided play) і феномену «усвідомленого ризику» (risky play), які доводять важливість балансу між захистом і набуттям дошкільниками уміння діяти безпечно. Доведено, що дидактична гра, поєднуючи навчальну мету, структурованість (правила, послідовність дій) та ігрову мотивацію, створює безпечний простір для спроб, помилок у набутті дітьми дошкільного віку безпечної поведінки.

Практичний результат полягає в доборі й описі комплексу дидактичних ігор, спрямованих на розпізнавання дітьми старшого дошкільного віку небезпечних ситуацій, класифікацію предметів за рівнями небезпеки, співвіднесення правил із ситуаціями та відпрацювання алгоритму дій (зупинись – відійди – поклич дорослого) у побуті й соціальній взаємодії. Перспектива подальших розвідок пов’язана із дослідженням індивідуальних відмінностей у засвоєнні правил безпечної поведінки у грі.

Ключові слова: дидактична гра, безпечна поведінка, діти дошкільного віку, керована гра, усвідомлений ризик.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.2:613.9:37.015.31

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-9

Educational games as a leading pedagogical tool for teaching safe behaviour to preschool children

Hanna Tsvetkova

Ukraine Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Abstract

The article theoretically substantiates and practically outlines the possibilities of using didactic games as a leading pedagogical tool for teaching safe behaviour to preschool children. The relevance of the problem is due to the combination of society's demand for the prevention of childhood injuries and the need to preserve the potential of children's independence as a driving force for development. In practice, there is often a conflict between excessive adult control and the need to teach children to assess situations, choose safe behavioural strategies, seek help and coordinate actions with their peers. The purpose of this article is to highlight how didactic games facilitate the transition from declarative knowledge of rules to their application in real and simulated situations of everyday life.

The theoretical basis of the study is the analysis of scientific sources, comparison of approaches to understanding play and research into ways of using it as a pedagogical tool. The theoretical provisions regarding the relationship between the concepts of «play activity» and «play» are clarified, and the place of didactic play in the system of games organised by adults for the purpose of teaching preschool children is outlined. Ukrainian and foreign studies of guided play and the phenomenon of «risky play» are analysed, proving the importance of the balance between protection and the acquisition of safe behaviour skills by preschoolers. It has been proven that didactic play, combining educational goals, structure (rules, sequence of actions) and game motivation, creates a safe space for trial and error in the acquisition of safe behaviour by preschool children. The practical result is the selection and description of a set of didactic games aimed at helping older preschoolers recognise dangerous situations, classify objects by level of danger, correlate rules with situations, and practise an algorithm of actions (stop – move away – call an adult) in everyday life and social interaction. Prospects for further research are related to the study of individual differences in the assimilation of safe behaviour rules in play.

Keywords: didactic game, safe behaviour, preschool children, guided game, conscious risk.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У дошкільній освіті безпека дитини розглядається не лише як сукупність санітарно-гігієнічних та організаційних вимог, а як системна педагогічна цінність і наскрізний результат виховання, що забезпечує захист і збереження життя та здоров'я дітей раннього й дошкільного віку. У нормативно-правовому полі українського законодавства пріоритетність захисту дитинства відображено у Законі України «Про охорону дитинства» [10] та законі України «Про дошкільну освіту», який визначає дошкільну освіту як простір цілісного розвитку, де безпечні умови є необхідною передумовою якості освітнього процесу [9]. У свою чергу, Державний стандарт дошкільної освіти визначає орієнтири компетентнісного розвитку дошкільника, передбачаючи формування в дитини дошкільного віку здатності діяти безпечно в повсякденних ситуаціях з урахуванням правил безпеки життєдіяльності та соціальної взаємодії [11].

Водночас педагогічна практика демонструє суперечність між прагненням дорослих зробити середовище для дитини абсолютно безпечним і стилями педагогічного керівництва у вигляді надмірних заборон і контролю, що значно звужує можливості дитини набувати самостійності, оцінювати ситуацію, звертатися по допомогу, домовлятися з однолітками, дотримуватися правил та прагнути діяти безпечно у повсякденних ситуаціях. Саме тому особливого значення набувають такі засоби педагогічного впливу, які дають змогу поєднати створення безпечних умов із набуттям дитиною дошкільного віку компетентності діяти безпечно.

Актуальність дослідження зумовлена сукупністю взаємопов'язаних чинників. По-перше, у глобальному вимірі запобігання дитячому травматизму визнається Всесвітньою організацією охорони здоров'я важливою складовою політики збереження громадського здоров'я шляхом ефективних профілактичних заходів, підкреслюючи значущість освітніх стратегій у вихованні безпечної поведінки в дітей та підлітків [20]. По-друге, права дитини на захист і належний нагляд, закріплені міжнародними стандартами, що передбачають відповідальність держави й інституцій за безпечні умови розвитку [18]. По-третє, умови воєнного стану додатково актуалізують необхідність створення безпечного, комфортного та інклюзивного середовища у ЗДО, акцентуючи на системності управлінських і педагогічних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У площині педагогічних досліджень значна увага приділяється уточненню понятійно-категоріального апарату гри (гра як провідний тип діяльності; вільна гра, самодіяльна гра; ігрове середовище тощо), досліджуються шляхи застосування гри як педагогічного інструменту (С. Довбня, Р. Шуригіна) [2], впливу гри на набуття дитиною пізнавальних, комунікативних та соціальних умінь М. Алойтабі (M. Alotaibi) [14], активно обговорюється створення та збагачення ігрового середовища для дітей дошкільного віку (І. Деснова, М. Замелюк, К. Крутій та інші) [6]. Науковиця Кейлі Скін (K. Skene) у своїх наукових працях інтерпретує гру як середовище «проб і помилок», де дитина може випробовувати нові способи дії без надмірної загрози реальних втрат, що є принципово важливим для формування базових компетентностей [17].

Варто зазначити, що закордонні науковці (M. Бруссоні (M. Brussoni), Р. Ґіббонс (R. Gibbons), К. Ґрей (C. Gray) та інші) повсякчас привертають увагу до феномену «усвідомленого ризику» (risky play), який розглядають як захопливі, емоційно збуджувальні форми рухливої гри, у яких присутні елемент невизначеності та ймовірність фізичного травмування [15]. Так, науковиця Е. Сандсетер (E. Sandseter) описує типологію

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

таких ігрових ризикованих ситуацій та підкреслює необхідність педагогічного балансу між прагненням дитини до самостійності та педагогічним впливом на таку поведінку з боку дорослого [16]. Аналіз наукових робіт М. Бруссоні та співавторів показує, що підтримане дорослими «розумне» ризикування в іграх найчастіше корелює з позитивними показниками здоров'я й поведінки (зокрема фізичною активністю та соціальними ефектами), а не з «неминучим» зростанням шкоди, якщо середовище організоване належно [15]. Цей дослідницький досвід важливий для змістовного розуміння сутності виховання безпечної поведінки, яке виявляється не в усуненні будь-якої «потенційної загрози», а в педагогічно керованому формуванні в дитини здатності діяти безпечно. Отже, у контексті психолого-психологічних наукових розвідок гра розглядається як діяльність, яка створює безпечний простір для експериментування з моделями поведінки, формування мислення, соціальних умінь і емоційної регуляції.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично окреслити можливості застосування дидактичної гри у здійсненні виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. В українському педагогічному словнику С. Гончаренка ігрова діяльність трактується як різновид активності людей, у процесі якої вони опановують суспільні функції, взаємини та рідну мову як засіб міжособистісного спілкування [1, с. 139]. Акцент на провідному статусі гри серед інших видів активності містить і «Енциклопедія освіти»: ігрова діяльність дітей дошкільного віку визначається як базовий зміст їхнього життя та провідна діяльність, що органічно пов'язана з подальшим навчанням і працею. Саме поєднання суб'єктивної значущості гри для дитини з її об'єктивним розвивальним потенціалом зумовлює розуміння гри як однієї з найефективніших форм життєдіяльності дошкільника [3, с. 327]. Водночас термінологічне словосполучення *ігрова діяльність* виступає родовим щодо поняття гра: гра постає як конкретний індивідуальний або колективний вияв ігрової діяльності дитини, що має конкретно-історичну зумовленість, різновидовість, креативність і багатофункціональність [3, с. 328]. У педагогічному вимірі ігрова діяльність розглядається як багатофункціональний метод, який за наявності педагогічного супроводу набуває цілеспрямованого методичного характеру. Педагогічний супровід ігрової діяльності тлумачиться як спосіб досягнення цілей освітнього процесу через застосування системи педагогічних прийомів, адекватних специфіці конкретної гри, спрямованих на гармонізацію взаємодії «вихователь – дитина» шляхом задоволення актуальних потреб дитини та реалізації її особистісного потенціалу [3, с. 328]. Отже, теоретичним підґрунтям зазначеного дослідження є уявлення про гру як провідний тип діяльності дошкільника, у межах якої дитина опановує соціальні ролі, правила та норми, навчається керувати своєю поведінкою й підпорядковувати власні бажання смислу ситуації та прийнятим правилам.

У Державному стандарті дошкільної освіти від 2021 року подано класифікацію ігор, що складається із двох груп. Перша група – це різновиди самодіяльних вільних ігор, які виникають за ініціативи дітей (самодіяльні вільні ігри; ігри-експериментування, сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані). Відповідно друга група ігор відбувається за організації та

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ініціативи дорослих з метою навчання [11].

Упродовж останніх п'яти років педагогічні дослідження гри в системі дошкільної освіти характеризуються посиленням інтересу до концептуального осмислення гри як провідного типу діяльності дитини та водночас до практико-орієнтованих моделей її педагогічної підтримки. Українські науковці зосереджують увагу на уточненні дефінітивного статусу гри, її функцій у психічному розвитку та ролі предметно-ігрового середовища як чинника становлення соціальної, пізнавальної й емоційної сфер особистості дошкільника. У працях І. Деснової, М. Замелюк, К. Крутій та інших авторів гра розглядається не лише як форма активності, а як цілісна система взаємодії дитини з соціальним і предметним світом, у межах якої формується здатність до саморегуляції, символічного мислення та соціальної кооперації [5]. Значна увага приділяється також організації ігрового простору в закладах дошкільної освіти, що інтерпретується як педагогічно сконструйоване середовище, здатне стимулювати самостійну діяльність дітей і водночас забезпечувати умови для педагогічного супроводу.

Закордонні дослідження водночас демонструють стійку тенденцію до вивчення керованої гри (guided play), яка поєднує ініціативу дітей із м'яким керівництвом з боку вихователя. Так, аналіз наукових праць Д. Весберга (D. Weisberg) та колег щодо використання гри як засобу педагогічного впливу доводить, що для набуття дітьми необхідних знань та умінь, організована вихователем гра має вищу ефективність порівняно з вільними іграми дітей [19]. Дослідження, проведені Кейлі Скін (K. Skene), доводять, що освітня діяльність із дітьми дошкільного віку, проведена в ігровій формі, позитивно впливає на засвоєння дітьми знань та умінь, особливо за умови активної ролі вихователя як фасилітатора дитячої активності [17]. Отже, аналіз українських та закордонних досліджень засвідчує перехід від уявлення про гру як спонтанну діяльність до розуміння її як стратегічного ресурсу дошкільної освіти, здатного забезпечувати інтеграцію розвитку, навчання й виховання.

Ідея застосування гри як засобу виховання безпечної поведінки у дітей дошкільного віку ґрунтується на її здатності відображати події, наближені до реальних, створювати безпечні умови для набуття дитиною практичного досвіду застосування правил і норм. Під час залученості у гру дитина не лише відтворює запропоновані правила, а й навчається їх застосовувати відповідно до ситуації, узгоджувати власні наміри з діями інших дітей, встановлювати причино-наслідкові зв'язки і на їхній основі регулювати власну поведінку. Аналіз наукових праць, присвячених організації ігрової діяльності як засобу формування навичок безпечної поведінки в дітей дошкільного віку, засвідчує актуальність проблематики та потребу її осмислення крізь призму різних методологічних підходів. Одним із провідних векторів у цій площині постає практично орієнтоване впровадження ігрових методів в освітній процес. Так, у дослідженні О. Соколовської та Є. Пашинської обґрунтовано результативність інтерактивних ігор для формування безпекових умінь; авторки акцентують, що моделювання ситуацій ризику підтримує здатність дітей обирати доцільні рішення в потенційно небезпечних обставинах [12]. Д. Побута та І. Коновальчук, зосереджуючись на сюжетно-рольових іграх, підкреслюють їхній потенціал у перенесенні засвоєних знань у повсякденні життєві ситуації

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

[8]. Підтримує цю позицію А. Іванчук і наголошує на необхідності систематичного й поетапного формування навичок безпечної поведінки через гру, підкреслюючи важливість поступового ускладнення навчальних завдань [4]. О. Сорочинська, І. Денисюк та Д. Олійник також підкреслюють педагогічну цінність ігрових підходів у навчанні дітей старшого дошкільного віку: на їхню думку, виконання ігрових завдань сприяє зростанню самостійності та усвідомленості дій дітей [13]. Водночас зазначені студії переважно зосереджені на описі наявного методичного інструментарію, що актуалізує потребу подальших досліджень, зокрема щодо індивідуальних відмінностей у сприйнятті ігрових завдань і їхнього впливу на стійкість та тривалість засвоєння безпекових навичок. Отже, гра виступає ефективним педагогічним засобом виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку, оскільки забезпечує перенесення засвоєних правил у практику соціальної взаємодії та формує уміння в умовах, наближених до реальних.

Дидактична гра здатна забезпечити перехід від декларативного знання до дії. Вона найповніше відповідає цьому завданню, оскільки поєднує навчальну мету, структурованість (правила, послідовність дій, контроль і самоконтроль) і водночас природну для дітей дошкільного віку мотиваційну основу – ігровий інтерес. На відміну від спонтанної гри, дидактична гра проєктується дорослим як педагогічна ситуація з чітко окресленим змістом (наприклад, «безпечні/небезпечні предмети», «дії у разі пожежної небезпеки», «безпечна поведінка на майданчику», «правила вулиці»), але реалізується дитиною у конкретних діях, наприклад шляхом здійснення вибору, спроби, виправляння помилки.

Наукова аргументація потенціалу дидактичної гри як засобу виховання безпечної поведінки представлена в українських дослідженнях: зокрема, О. Олексюк та М. Сас, які обґрунтовують дидактичну гру як ефективний засіб формування безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку в довкіллі [7]. Водночас А. Іванчук акцентує, що результативність виховання безпечної поведінки залежить від урахування емоційної регуляції дитини та організації освітнього середовища, де мотивація і переживання стають системними чинниками в засвоєнні правил [4]. У цьому сенсі дидактична гра створює «кероване емоційно насичене» поле: дитина проживає ситуацію (умовно небезпечну) у безпечних умовах, а отже, формує не лише знання, а й досвід саморегуляції та вибору безпечної стратегії.

Варто зазначити, що дидактичні ігри з безпеки доцільно застосовувати як послідовність коротких за часом, але змістовних вправ, у яких дитина не просто відтворює правило, а вчиться *розпізнавати ризик*, *пояснювати власний вибір* і *називати безпечну дію* у конкретній ситуації. Далі представлено низку авторських дидактичних ігор, що сприяють вихованню безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку у побуті.

Дидактична гра «Світлофор безпеки»

Мета: вправляти у класифікації предметів за рівнями небезпеки (зелений – безпечно; жовтий – потенційно небезпечно; червоний – небезпечно); активізувати знання правил безпечної поведінки; заохочувати дітей пояснювати власний вибір.

Обладнання: картки із зображеннями предметів; три обручі або торбинки відповідних кольорів (зелений, жовтий, червоний); предметні картки (ножиці, голка, сірники,

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

таблетки, праска, чайник, фен, розетка, дріт тощо); картки-ситуації («самокат біля дороги», «тонкий лід», «відчинене вікно», «слизька підлога», «дрібні предмети на підлозі»; картки-підказки правил: «зупинись», «не чіпай», «поклич дорослого», «відійди», «обережно».

Підготовча робота. Бесіда «Рівні безпеки» (зелений – можна самому; жовтий – можна лише за присутності дорослого; червоний – не можна).

Зміст гри. Діти стають півколом біля трьох обручів. Вихователь показує картку (1–2 секунди), пропонує дітям подумати та обрати колір. «Перед вами три кольори. Я показую картку, а ви вирішуєте, куди її покласти: зелений – безпечно, жовтий – обережно, червоний – небезпечно. Після цього коротко скажіть, чому і яке правило допоможе бути в безпеці». Дитина кладе картку в обраний колір і пояснює, наприклад «Це жовтий колір, діємо обережно».

Інші діти можуть доповнити, що потрібно зробити за такої ситуації.

Варіанти ускладнення: вихователь називає колір безпеки, діти добирають 2–3 картки й пояснюють власний вибір.

Дидактична гра «Добери правило»

Мета: вправляти у співвіднесенні правила з ситуацією; сприяти розумінню наслідків порушення правил безпеки; активізувати у відповідях дітей мовленнєвих реплік («Я обираю правило…, тому що…»; «Якщо так зробити, може статися…»).

Обладнання: картки-ситуації із простими сюжетами (кухня, ванна, вулиця, майданчик); картки-правила у формі коротких фраз або піктограм; прищіпки (липучки або магніти для поєднання пар).

Підготовча робота. Бесіди «Що тут небезпечного?», «Яке правило допоможе?».

Зміст гри. Картки-ситуації викладають перед дітьми. Картки із правилами лежать поряд перевернуті зображенням донизу. Інструкція: «Перед тобою картки із ситуаціями і картки з правилами. Твоє завдання – знайти пару: до кожної ситуації дібрати правило та пояснити власний вибір». Вихователь заохочує дітей до використання мовленнєвих реплік під час відповіді («Я обираю правило…, тому що…»; «Якщо так зробити, може статися…»). Дитина обирає будь-яку картку із правилом, пояснює його та добирає відповідну ситуацію. Інші діти можуть доповнювати, називати більш відповідне правило.

Варіанти ускладнення: після добору ситуації до правила, дитина називає наслідки, до яких може призвести порушення визначеного правила.

Дидактична гра «Детектив безпеки»

Мета: формувати уміння помічати приховану небезпеку та пояснювати причину її виникнення; виховувати спостережливість.

Обладнання: сюжетні ілюстрації формату А3 (кухня, ванна кімната, подвір’я, майданчик, кімната); картонні фішки «!»; пісочний годинник; картки-піктограми («витерти», «прибрати», «закрити», «відсунути», «покликати дорослого».

Підготовча робота. Бесіди «Видима та прихована небезпека»; «Правила безпеки вдома», «Що означає знак «!».

Зміст гри. Діти працюють командами по 3-5 осіб. На початку гри команди отримують ілюстрацію й фішки «!». Інструкція: «Ми – детективи безпеки. На картинці сховалися небезпеки. Знайди їх, постав фішку «!» та розкажи, чому це небезпечно». За сигналом вихователя діти розміщують фішки на небезпеках. Після завершення команди по черзі розказують, чому обрані предмети є небезпечними. Під час розповіді вихователь

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

заохочує дітей до використання мовленнєвих реплік під час відповіді «Тут небезпечно, бо…», «Правильно так: …». Вихователь підсумовує результати гри.

Варіант ускладнення: вихователь пропонує дітям віднайти зайву фішку, що позначає предмет, який не становить небезпеки.

Дидактична гра «Безпечна кухня»

Мета: систематизувати уявлення дітей про предмети, які становлять потенційну небезпеку на кухні; вправляти у розпізнаванні потенційно небезпечних ситуацій в побуті; формувати уміння діяти безпечно у типових побутових ситуаціях.

Обладнання: ілюстрація кухні формат А3; муляжі предметів (або предметні картки) – ніж, тертка, плита, чайник, каструля, праска, тостер, міксер; картки-піктограми («відійти», «не торкатись», «покликати дорослого», «прибрати», «дорослий).

Підготовча робота. Бесіда «Що на кухні може бути небезпечним?».

Зміст гри. Вихователь організовує ігрове поле на ілюстрації, розміщує предмети так, щоб утворити декілька потенційно небезпечних ситуацій (наприклад: ніж лежить лезом до краю столу; шнур електроприладу звисає; гаряча чашка стоїть на самому краю; предмети розташовані у небезпечних місцях). Вихователь ознайомлює дітей з інструкцією: «На ілюстрації, розміщено предмети, які можуть бути небезпечними. Ви будете шукати небезпечні ситуації. Якщо ситуацію можна зробити безпечнішою, скажіть, що саме треба змінити». Діти по черзі виконують роль «помічника безпеки»: 1) помічають небезпеку та вказують на неї; 2) називають правило («Гарячого не торкаємось», «Гостре – не беремо», «Електроприладами користується дорослий»); 3) обирають картку-піктограму, яка відповідає ситуації. Після завершення гри вихователь узагальнює, які небезпеки розпізнали діти та які дії обирали.

Варіант ускладнення: вихователь змінює 2 предмети місцями, а діти відшукують нові потенційні небезпеки.

Дидактична гра «Безпечна ванна»

Мета: учити розпізнавати ризики у ванній кімнаті; добирати дії для уникнення небезпеки; закріплювати правило «не підходь – поклич дорослого».

Обладнання: ситуаційні картки («калюжа у ванній кімнаті», «мокрі руки біля розетки», «мокрий килимок», «шампунь розлитий на підлозі» тощо); картки-піктограми («витерти», «обережно: слизько», «покликати дорослого», «поставити знак «небезпечно»», «іти повільно».

Підготовча робота. Бесіда «Ванна кімната: що тут може бути небезпечним?»; експериментування «Слизько – не слизько».

Зміст гри. На столі перед дитиною перевернуті картки-ситуації. Вихователь надає інструкцію: «Ти – «рятувальник з безпеки». Візьми будь-яку перевернуту картку та розкажи, що потрібно зробити для уникнення небезпеки». Дитина обирає ситуаційну картку, називає, що небезпечно та пояснює, що потрібно зробити для уникнення небезпеки. Іншим дітям можна запропонувати назвати правило безпечної поведінки.

Варіант ускладнення: відповідно до обраної дитиною картки, вихователь пропонує «Що буде, якщо порушити правило безпеки (не покликати дорослого тощо).

Дидактична гра «Небезпечні речовини»

Мета: учити розпізнавати небезпечні речовини (предмети); формувати у дітей уміння застосувати правило: «*Не куштую – не нюхаю – не торкаюсь – звертаюсь до дорослого*»; сприяти розумінню дітьми, що «схоже на

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

цукерку» або «приємно пахне» – не означає «можна».

Обладнання: піктограма «замок»; картки «можна», «не можна»; макет «шафка під замком» (або картинка шафки).

Підготовча робота. Бесіда «Це не їжа і не іграшка».

Зміст гри. На столі розташовано предметні картки. Діти отримують інструкцію: «Ми збираємо «шафку безпеки». Якщо предмет небезпечний – ми кладемо його в шафку «під замок» та пояснюємо, чому предмет небезпечний». Діти по черзі беруть одну предметну картку і пояснюють, чому предмет небезпечний.

Варіант ускладнення. Інструкція, правила та дії не змінюються, але замість предметних карток вихователь пропонує муляжі предметів, які зовні привабливі для дітей (пляшка із вітамінами, які схожі на цукерки), яскраві коробочки із привабливим ароматом (від засобів для прання, миття тощо) потенційно небезпечні муляжі предметів повинні обов'язково мати позначку «небезпечно».

Дидактична гра «Інспектори електробезпеки»

Мета: формувати у дітей уявлення про правила електробезпеки в побуті; учити розпізнавати типові ризики (розетки, дроти, подовжувачі, електроприлади поруч із водою); вправляти у виборі безпечних дій і зверненні по допомогу до дорослого; активізувати знання дітей про алгоритмом дій у разі небезпеки: «Зупинись – відійди – поклич дорослого»).

Обладнання: плакати форматів А3 («Кімната», «кухня», «ігровий куточок») Жетони («Безпечно», «Стоп!»); атрибути інспектора (бейдж «Інспектор», міні-блокнот, картка «Лист перевірки», олівець); картки правил з піктограмами («Вода й електрика – не друзі», «Провід має бути цілий», «Розетка – не місце для гри», «Електроприлади – лише з дорослим»).

Правило інспектора: «Не торкаюся нічого справжнього – працюю лише з картинкою/макетом».

Підготовча робота. Бесіда «Що таке електрика вдома і де вона «живе»?» (розетки, дроти, прилади).

Інструкція: «Сьогодні ми – інспектори електробезпеки. Ми перевіряємо макет і знаходимо місця, де безпечно, а де треба сказати «Стоп!». Спочатку уважно розглядаємо, потім пояснюємо і потім ставимо фішку ✓ або ⛔».

Зміст гри. Вихователь озвучує зміст завдання. «Сьогодні ми – інспектори електробезпеки. Ми перевіряємо макет і знаходимо місця, де безпечно, а де треба сказати «Стоп!». Спочатку уважно розглядаємо, потім пояснюємо і потім ставимо фішку ✓ або ⛔» . Діти за бажанням беруть атрибути інспектора. На момент пояснення вихователь заохочує дітей до користування картками-піктограмами («Вода й електрика – не друзі», «Провід має бути цілий», «Розетка – не місце для гри», «Електроприлади – лише з дорослим»). Далі вихователь спонукає дітей до відповідей на запитання: «Що треба змінити, щоб стало безпечно?», «Хто має це зробити: дитина чи дорослий?» Гра завершується повторенням алгоритму дій у разі небезпек: «Зупинись – відійди – поклич дорослого».

Варіант ускладнення: вихователь показує 3 картки, що відображають взаємодію дітей з електроприладами, одна з карток демонструє потенційну небезпеку (дитина має віднайти та пояснити небезпечні дії).

Висновки. Отже, безпека в дошкільній освіті постає як системна педагогічна цінність і наскрізний результат виховання, зорієнтований на збереження життя та здоров'я дитини й формування у неї здатності діяти безпечно у

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

повсякденних ситуаціях. Водночас окреслена проблематика загострюється суперечністю між прагненням дорослих «усунути всі ризики» та формуванням самостійності, відповідальної поведінки. У цьому контексті безпечна поведінка визначається як процес і результат формування компетентності діяти обачно. Ключовий висновок полягає в тому, що дидактична гра створює умови для застосування знань та правил у повсякденних ситуаціях, оскільки поєднує навчальну мету зі структурованістю (правила, послідовність, контроль дорослого, самоконтроль дитини) з ігровим інтересом. Перспектива подальших досліджень пов'язана із дослідженням індивідуальних відмінностей дітей дошкільного віку в засвоєнні правил безпечної поведінки у грі.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / за ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
2. Довбня С. О., Шулігіна Р. А. Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 72, Т. 1. С. 170-176. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.38 (дата звернення: 27.01.2026).
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Іванчук А. В. Навчання дітей дошкільного віку безпечної поведінки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. Вип. 70. С. 49-53.
5. Крутій К., Деснова І. С., Замелюк М. І. Дефініція «гра» як провідний тип діяльності дошкільника: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2021. Вип. 4, Ч. 2. С. 84-91. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13. (дата звернення: 27.01.2026).
6. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends.* 2023. Vol. 4. P. 47–74. DOI: 10.31470/2786-703X-2023-4-47-74 (дата звернення: 27.01.2026).
7. Олексюк О. Є., Сас М. Дидактична гра як засіб формування безпечної поведінки в довкіллі дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2017. № 2. С. 346-352. URL: https://surl.lt/iuyjeb (дата звернення: 27.01.2026).
8. Побута Д., Коновальчук І. Теоретико-методичні аспекти формування у дітей середнього дошкільного віку досвіду безпечної поведінки засобами ігрової діяльності. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2024. С. 128-131.
9. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 27.01.2026).
10. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2402-14 (дата звернення: 27.01.2026).
11. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція): наказ Міністерство освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://surl.li/fnxtkt (дата звернення: 27.01.2026).
12. Соколовська О. С., Пашинська Є. І. Формування практичних навичок з безпеки життєдіяльності у дітей дошкільного віку. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 6-7 березня 2020 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С. 95-98.
13. Сорочинська О., Денисюк І., Олійник Д. Аспекти формування досвіду безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 9(23). С. 451-459. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-9(23)-451-459 (дата звернення: 27.01.2026).
14. Alotaibi Manar S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology.* 2024. Vol. 15. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881 (дата звернення: 27.01.2026).

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

15. Brussoni M., Gibbons R., Gray C. et al. What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 2015. Vol. 12, No. 6. P. 6423-6454. DOI: 10.3390/ijerph120606423 (дата звернення: 27.01.2026).
16. Sandseter E. B. H. Categorising risky play – how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*. 2007. Vol. 15, No. 2. P. 237-252. DOI: 10.1080/13502930701321733 (дата звернення: 27.01.2026).
17. Skene K., O'Farrelly C. M., Byrne E. M. et al. Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development.* 2022. Vol. 93, No. 4. P. 1162-1180. DOI: 10.1111/cdev.13730 (дата звернення: 27.01.2026).
18. UNICEF. Child-friendly Convention in English. 2019. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/38876/file/child-friendly-Convention-EN.pdf (дата звернення: 27.01.2026) (дата звернення: 27.01.2026).
19. Weisberg D. S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. M. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*. 2013. Vol. 7, No. 2. P. 104-112. DOI: 10.1111/mbe.12015. (дата звернення: 27.01.2026).
20. World report on child injury prevention / World Health Organization, United Nations Children's Fund. – Geneva: World Health Organization, 2008. 232 p. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789241563574.

References

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary] (S. Holovko, Ed.). Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
2. Dovbnia, S. O., & Shulihina, R. A. (2020). Teoretyko-metodychnyi suprovid ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Theoretical and methodological support of preschool children's play activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of Drahomanov NPU. Series: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 72(1), 170-176. Retrieved from: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.38 [in Ukrainian].
3. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education] / V. H. Kremen, (2008). Kyiv: Yurinkom Inter. 2008. P.1040 [in Ukrainian].
4. Ivanchuk, A. V. (2020). Navchannia ditei doshkilnoho viku bezpechnoi povedinky [Teaching preschool children safe behavior]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 70, 49-53. [in Ukrainian].
5. Krutii, K., Desnova, I. S., & Zameliuk, M. I. (2021). Definitsiia «hra yak providnyi typ diialnosti doshkilnyka»: analiz pidkhodiv [Definition «play as the leading activity type of a preschool child»: Analysis of approaches]. *Akademichni studii. Seriia: Pedahohika – Academic Studies. Pedagogy Series*, 4(2), 84-91. Retrieved from: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13 [in Ukrainian].
6. Krutii, K., Zameliuk, M., & Desnova, I. (2023). Usvidomlenyi ryzyk v ihrakh ditei starshoho doshkilnoho viku [Conscious risk in the games of older preschool children]. *Preschool Education: Global Trends*, 4, 47-74. Retrieved from: https://surl.lu/knilmu [in Ukrainian].
7. Oleksiuk, O. Ye., & Sas, M. (2017). Dydaktychna hra yak zasib formuvannia bezpechnoi povedinky v dovkilli ditei starshoho doshkilnoho viku [Didactic game as a means of forming safe environmental behavior in older preschool children]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Series: Pedagogical Sciences*, (2), 346-352. Retrieved from: https://surl.lt/iuyjeb [in Ukrainian].
8. Pobuta, D., & Konovalchuk, I. (2024). Teoretyko-metodychni aspekty formuvannia u ditei serednoho doshkilnoho viku dosvidu bezpechnoi povedinky zasobamy ihrovoi diialnosti [Theoretical and methodological aspects of forming safe behavior experience in middle preschool children by means of play]. *Innovatsiini protsesy v doshkilnii osviti: teoriia, praktyka, perspektyvy*: zb. nauk. prats; za red. O. O. Maksymova & M. A. Fedorova (Eds.) – *Innovative processes in preschool education: Theory, practice, prospects:* collection of scientific works; edited by O. O. Maksimova, & M. A. Fedorova. Zhytomyr: FOP Levkovets. [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The Law of Ukraine «On Preschool Education»] (2024). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2024, No. 3788-IX). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 [in Ukrainian].
10. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» [The Law of Ukraine «On Child Protection»] (2001). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2001, No. 2402-III). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/go/2402-14 [in Ukrainian].

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

11. Nakaz «Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity)» [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education)] (2021). Order No. 33. Retrieved from: https://surl.li/fnxtkt [in Ukrainian].
12. Sokolovska, O. S., & Pashynska, Ye. I. (2020). Formuvannia praktychnykh navychok z bezpeky zhyttiediialnosti u ditei doshkilnoho viku [Formation of practical life-safety skills in preschool children]. *Suchasni dosiahnennia vitchyznianykh vchenykh u haluzi pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Modern achievements of Ukrainian scholars in pedagogy and psychology: Proceedings of the international scientific-practical conference* : zbirnyk tez. Kyiv: GO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii», 95-98. [in Ukrainian].
13. Sorochynska, O., Denysiuk, I., & Oliinyk, D. (2023). Aspekty formuvannia dosvidu bezpechnoi povedinky u ditei starshoho doshkilnoho viku [Aspects of forming safe behavior experience in older preschool children]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, 9(23), 451-459. Retrieved from: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-9(23)-451-459 [in Ukrainian].
14. Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. Retrieved from: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881 [in English].
15. Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., et al. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423-6454. Retrieved January 31, 2026, from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26062038/
16. Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play – how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/13502930701321733 [in English].
17. Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., et al. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/cdev.13730 [in English].
18. UNICEF. (2019). *Child-friendly Convention in English*. Retrieved from: https://www.unicef.org/ukraine/media/38876/file/child-friendly-Convention-EN.pdf [in English].
19. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/mbe.12015 [in English].
20. World Health Organization, & United Nations Children's Fund. (2008). *World report on child injury prevention*. Geneva: World Health Organization. Retrieved from: https://www.who.int/publications/i/item/9789241563574 [in English].

Статтю надіслано до редколегії 22.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 23.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про автора

Ганна Цвєткова,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна
ORCID iD: http://orsid.org/0000-0003-1556-4856
tsvetkova1271@gmail.com

About the Author

Hanna Tsvetkova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine
ORCID iD: http://orsid.org/0000-0003-1556-4856
tsvetkova1271@gmail.com

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.3.091.12-051:37.015.3
DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-11

Методичні аспекти викладання навчальної дисципліни «педагогічна психологія» для майбутніх учителів початкової школи

Юлія Бондар

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Анотація

У статті розкрито актуальність проблеми професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи, який має володіти психологічною компетентністю. Мета статті полягає у висвітленні методичних аспектів викладання навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» для майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, презентовано досвід фахової підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра першого курсу за спеціальністю А3 Початкова освіта факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. З'ясовано мету та завдання вивчення дисципліни «Педагогічна психологія», визначено загальнодидактичні принципи, на яких має ґрунтуватися методика її викладання: науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності тощо. Запропоновано тематику теоретико-методичного блоку професійної підготовки майбутніх педагогів. Акцентовано увагу на нестандартних організаційних формах, які сприяють підвищенню пізнавальної активності, розвитку професійного мислення здобувачів вищої освіти: проблемній лекції, лекції-дискусії, семінарі-дебатах, семінарі-пресконференції. Вагомого значення надано лекціям проблемного характеру, які відзначаються високою ефективністю. Важливим засобом підвищення результативності викладання педагогічної психології в педагогічних закладах вищої освіти визначено інтерактивні технології навчання. Серед ефективних прийомів активізації пізнавальної діяльності відзначено аналіз, моделювання конкретних ситуацій, проблемні запитання та завдання. Запропоновано практичні ситуації, які забезпечують тісний зв'язок теоретичних знань із реальними умовами професійної діяльності. Зосереджено увагу на творчих завданнях, які орієнтовані на осмислення, аналіз навчального матеріалу. Важливим видом позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти визначено індивідуальні навчально-дослідні завдання.

Результати дослідження свідчать, що методично обґрунтоване викладання педагогічної психології сприяє засвоєнню майбутніми педагогами професійно значущих психологічних знань, формуванню практичних умінь та навичок, необхідних для ефективної організації освітнього процесу, підтримки всебічного розвитку та благополуччя молодших школярів.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, навчальна дисципліна «Педагогічна психологія», освітній процес, педагогічний заклад вищої освіти.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.3.091.12-051:37.015.3
DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-11

Methodological aspects of teaching the discipline «pedagogical psychology» for future primary school teachers

Yuliya Bondar DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-10

Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

Abstract

The article reveals the relevance of the problem of professional training of a future primary school teacher, who must have psychological competence. The purpose of the article is to highlight the methodological aspects of teaching the academic discipline «Pedagogical Psychology» for future primary school teachers. In particular, the experience of professional training of first-year bachelor's degree applicants in the specialty A3 Primary Education of the Valentina Voloshyna Faculty of Preschool and Primary Education of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University is presented. The goal and objectives of studying the academic discipline «Pedagogical Psychology» are revealed. The general didactic principles on which the methodology of teaching this discipline should be based are determined: scientificity, systematicity and consistency, the connection of theory with practice, consciousness and activity, etc. The topic of the theoretical and methodological block of professional training of future teachers is proposed. Attention is focused on non-standard organizational forms that contribute to increasing cognitive activity and developing professional thinking of higher education students: problem lectures, lecture-discussions, seminar-debates, seminar-press conferences. Significant importance is given to lectures of a problematic nature, which are characterized by high efficiency. Interactive learning technologies are identified as an important means of increasing the efficiency of teaching pedagogical psychology in pedagogical institutions of higher education. Among the effective methods of activating cognitive activity, analysis, modeling of specific situations, problem questions and tasks are noted. Practical situations are proposed that ensure a close connection between theoretical knowledge and real conditions of professional activity. Attention is focused on creative tasks that are oriented towards understanding and analyzing educational material. Individual initial research tasks are identified as an important type of extracurricular independent work of higher education students. The results of the study indicate that methodologically sound teaching of pedagogical psychology contributes to the assimilation of professionally significant psychological knowledge by future teachers, the formation of practical skills and abilities necessary for the effective organization of the educational process, and the support of the comprehensive development and well-being of younger schoolchildren.

Keywords: future elementary school teachers, academic discipline «Pedagogical Psychology», educational process, pedagogical institution of higher education.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічного розвитку суспільства, реформування початкової освіти в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» зростають вимоги до професійної компетентності майбутнього учителя початкової школи, який має виступати не лише «транслятором» знань, а й фасилітатором, тренером, тьютором, ментором, наставником, рівноправним партнером освітнього процесу.

Ідеї розвитку особистісно-орієнтованого підходу в освіті активно обґрунтовували представники гуманістичної психології: Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Маслоу, які вбачали провідну місію педагога не лише в передачі знань, а насамперед – у підтримці особистісного становлення дитини: допомозі їй усвідомити власну цінність, формуванні позитивного ставлення до себе, розвитку конгруентності, здатності бути самою собою. Важливою умовою цього є організація таких особистісних стосунків учителя з учнями, які б сприяли вільному прояву творчості, самоактуалізації, обговоренню життєвих проблем. З огляду на це, майбутній педагог має глибоко розуміти психологічні закономірності розвитку молодшого школяра, особливості його пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та міжособистісної взаємодії в учнівському колективі. Зокрема, у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» зазначається, що майбутній учитель початкової школи обов'язково має володіти психологічною компетентністю, яка полягає в «здатності визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан; використовувати стратегії роботи, які сприяють розвитку я-ідентичності та позитивної самооцінки; мотивувати та організовувати пізнавальну діяльність; формувати спільноту здобувачів освіти, в якій поважають і враховують права кожного» [5, с. 16-18].

Тому вагомого значення в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи надаємо вивченню обов'язкової навчальної дисципліни «Педагогічна психологія», яка сприяє формуванню психологічної компетентності, зокрема, умінь застосовувати знання в реальних педагогічних ситуаціях, здійснювати ефективну комунікацію з учнями, батьками, колегами. Вважаємо, що здобувачі вищої освіти мають володіти сучасними психолого-педагогічними знаннями та інструментами для забезпечення психологічно безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища, в якому кожен учень відчуватиме свою успішність та інтелектуальну спроможність. На нашу думку, традиційні методи викладання навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» не завжди забезпечують повною мірою формування в майбутніх педагогів уміння аналізувати психологічні особливості учнів, ефективно розв'язувати педагогічні ситуації, прогнозувати результати педагогічного впливу. Це актуалізує потребу в оновленні методичних підходів – змісту, форм, технологій, методів та прийомів – до викладання навчальної дисципліни «Педагогічна психологія», з урахуванням професійної спрямованості підготовки вчителів початкової школи та відповідно до вимог сьогодення.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження свідчить, що вивченням питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи займалися Л. Коваль, Т. Коваль, О. Комар, Т. Молнар, С. Паршук, І. Шапошнікова та інші. Зокрема, наукові напрацювання Л. Коваль стосуються системи професійної підготовки майбутніх учителів

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій. Сферою зацікавлення Т. Коваль є теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті інтеграції дисциплін мистецького циклу. Об'єктом досліджень О. Комар виступають теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології. Т. Молнар акцентує увагу на підготовці майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів. С. Паршук у своїх працях висвітлює особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів. І. Шапошнікова присвятила свої наукові дослідження проблемі підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування уроку.

Методичні аспекти викладання педагогічної психології стали об'єктом зацікавлення Т. Голованової, Р. Калениченко, О. Тищенко, Н. Токаревої, А. Харченко та інших. Так, особливості професійної підготовки бакалаврів дошкільної та початкової освіти в контексті дисципліни «Педагогічна психологія» розкриті в роботах Т. Голованової. Психологічні основи професійної діяльності педагога, психологічні закономірності концептуальних підходів до організації та здійснення освітнього процесу висвітлені в навчальному посібнику «Педагогічна психологія» Р. Калениченка. Навчально-методичний комплекс для дистанційних курсів з педагогічної психології розроблений О. Тищенко. Основні теоретичні положення педагогічної психології як навчальної дисципліни, практико-орієнтовані методичні рекомендації викладені в навчально-методичному посібнику з педагогічної психології Н. Токаревої. Аналіз прийомів активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення педагогічної психології знайшов відображення в наукових публікаціях А. Харченко.

У результаті опрацювання психолого-педагогічної літератури констатуємо, що незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемі викладання педагогічної психології у закладах вищої освіти, низка методичних аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи залишається недостатньо розробленою. Зокрема, наукового осмислення потребують питання адаптації змісту та методів навчальної дисципліни до специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи, забезпечення тісного зв'язку теоретичних положень педагогічної психології з практикою педагогічної діяльності, упровадження активних та інтерактивних методів навчання в освітній процес.

Мета статті полягає в розкритті методичних аспектів викладання навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» для майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Педагогічна психологія», на наше переконання, виступає базовим компонентом психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Тому задля забезпечення цілеспрямованої та науково обґрунтованої підготовки майбутніх педагогів, здатних ефективно застосовувати психолого-педагогічні знання в професійній діяльності, ми розробили та апробували робочу програму обов'язкової навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра першого курсу за спеціальністю А3 Початкова освіта факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, яка

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

забезпечує системне поєднання теоретичних знань та їх застосування в практичній діяльності.

Метою вивчення навчальної дисципліни визначено формування в майбутніх фахівців цілісного уявлення про психологічні особливості, закономірності, умови, етапи та критерії ефективного перебігу процесів засвоєння молодшими школярами знань, моральних норм і принципів, становлення їхнього світогляду та переконань.

Мета конкретизувалася в таких завданнях:

сприяння розумінню особливостей учасників освітнього процесу й механізмів їхнього впливу на дитину молодшого шкільного віку;

формування в здобувачів вищої освіти умінь щодо застосування знань з педагогічної психології в психолого-педагогічній діяльності;

розкриття основних умов, необхідних для повноцінного психічного розвитку молодших школярів і формування їхньої особистості;

засвоєння здобувачами вищої освіти знань про предмет педагогічної психології, технології навчання й виховання, структуру й зміст навчальної та педагогічної діяльності, психологію особистості вчителя, особливості педагогічної взаємодії та співпраці;

формування практичних умінь і навичок майбутніх педагогів застосовувати знання з педагогічної психології в професійній діяльності;

сприяння професійному саморозвитку в галузі психології та педагогіки;

розвиток активної професійно-особистісної позиції, творчої активності, креативності, рефлексивності тощо;

виховання особистісних і професійних якостей.

Вважаємо, що вивчення обов'язкової навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» сприятиме формуванню в здобувачів вищої освіти інтегральної, загальної та фахових компетентностей, адже забезпечуватиме розвиток у них здатностей: розв'язувати складні спеціалізовані задачі початкової освіти з розумінням відповідальності за свої дії; виявляти, ставити і вирішувати проблеми; діяти соціально-відповідально й свідомо на основі етичних міркувань; керувати власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу; організовувати освітній процес у початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів; здійснювати професійно-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 4-5].

Вважаємо, що методика викладання цієї дисципліни має ґрунтуватися на таких загальнодидактичних принципах: науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності, дотримання яких забезпечить ефективність засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок.

У рамках вивчення педагогічної психології, на нашу думку, доцільним буде розгляд таких тем: «Предмет і завдання педагогічної психології», «Методи педагогічної психології», «Історія становлення педагогічної психології», «Психологія учбової діяльності», «Психологія навчання», «Психологія виховання», «Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування», «Психологія особистості вчителя» [2, с. 5-7]. Зауважимо, що їхнє опрацювання сприяє глибшому усвідомленню майбутніми вчителями початкової школи психологічних засад професійної діяльності, особливостей педагогічного спілкування та ролі особистісних якостей учителя в ефективній організації освітнього процесу.

Варто наголосити, що не лише від змісту навчання, а й від форм організації освітньої

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

діяльності залежить ефективність та результативність навчальної діяльності. Тому, вагомого значення надаємо нестандартним організаційним формам: проблемній лекції, лекції-дискусії, лекції з елементами тренінгу, лекції-діалогу, семінару-круглому столу, семінару-дебатам, семінару-пресконференції, які, на нашу думку, сприяють підвищенню пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, розвитку їхнього професійного мислення, рефлексії та готовності до практичної діяльності в умовах сучасної початкової школи. «Проблемні лекції, лекції-дискусії, навчальні дискусії, дебати, – стверджує Т. Тарасова, – забезпечують уміння проводити та переконливо презентувати науково обґрунтований аналіз психологічних засад і педагогічних закономірностей освітнього процесу» [7, с. 7].

Базовою формою організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, яка відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, є лекція, адже сприяє не лише засвоєнню здобувачами вищої освіти наукових знань з педагогічної психології, а й формуванню вмінь аналізувати, порівнювати, синтезувати, класифікувати отримані знання. Підтримуємо А. Харченко в необхідності врахування під час лекційних занять вікових та індивідуальних особливостей майбутніх педагогів, їхніх пізнавальних та емоційно-вольових процесів. Послуговуючись методичними напрацюваннями дослідниці, рекомендуємо проводити лекції проблемного характеру, які, завдяки дискусійним запитанням, здатні активізувати пізнавальну діяльність. Також високою ефективністю, на думку науковиці, відзначається використання під час проведення лекцій біографічних епізодів психологів, цікавих фактів про їхні особистісні особливості та наукову діяльність [9, с. 179-180].

Зауважимо, що формування практичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти, застосування психологічних знань у педагогічних ситуаціях забезпечується під час практичних занять. Важливим засобом підвищення ефективності викладання педагогічної психології у педагогічних закладах вищої освіти, на нашу думку, є інтерактивні технології навчання, які забезпечують активну міжсуб'єктну взаємодію між викладачем і майбутніми педагогами та сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню професійних компетентностей. З огляду на це цікавими для нашого дослідження є методичні напрацювання О. Саркісової стосовно можливостей використання групової взаємодії під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна психологія». Науковиця пропонує майбутнім педагогам виконувати в підгрупах такі завдання: готувати доповіді-презентації на теми: «Функції управління навчанням», «Несвідомі психічні явища», «Теорії темпераменту»; долучатися до дидактичних ігор: «Який тип темпераменту кращий?», «Шукаю друга», «Валіза побажань». Серед методів інтерактивного навчання О. Саркісова надає пріоритетного значення «Мікрофону», «Два – чотири – всі разом», «Роботі в парах», «Роботі в мікрогрупах», «Рольовій грі», «Ротаційним трійкам». Варто відзначити й різноманітні форми групової роботи, які можна ефективно використовувати в освітньому процесі: групову, індивідуально-групову, фронтально-групову, парно-групову [6, с. 102-104].

Нам імпонує думка Р. Калениченка стосовно необхідності проведення практичних занять із використанням інноваційних методів, зокрема, рольових ігор, «Мозкового штурму», тренувань, які потребують емоційно-вольових зусиль та передбачають формування уміння здійснювати складні розумові дії [3, с. 5]. Серед ефективних прийомів активізації пізнавальної

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

діяльності А. Харченко відзначає аналіз, моделювання конкретних ситуацій, проблемні запитання та завдання, які дають змогу осмислити й закріпити теоретичні знання [9, с. 181]. З огляду на це, вважаємо за необхідне пропонувати здобувачам вищої освіти під час практичних та лабораторних занять різноманітні запитання для дискусії. Зокрема, для дискусійного обговорення, під час практичних занять ми використовували запитання такого змісту: «У чому полягає зв'язок педагогічної діяльності вчителя та педагогічної психології?», «Чи було виникнення педагогічної психології закономірним явищем розвитку психологічної науки?», «Доведіть, що психологічна спостережливість – складова частина педагогічної майстерності вчителя», «Як Ви оціните ідею розподілу дітей за їхніми інтелектуальними здібностями за допомогою психологічних тестів?», «Чи буде учень вчитися, якщо у нього відсутня пізнавальна потреба?», «У чому полягає психологічний смисл виховання? Як це співвідноситься з позицією особистості дитини?» [8, с. 26-28, 53-55, 105, 132-135, 172]. Саме такі запитання, на наше переконання, стимулюватимуть активність майбутніх педагогів, розвиватимуть критичне мислення та комунікативні здібності.

Одним із найбільш ефективних методів навчання в процесі викладання педагогічної психології для майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, є розв'язування практичних ситуацій, завдяки яким забезпечується тісний зв'язок теоретичних знань із реальними умовами професійної діяльності, що сприяє формуванню психологічної готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. З огляду на це здобувачам вищої освіти ми рекомендували такі завдання:

проаналізувати ситуації і визначити компонент навчальної діяльності, розвиток якого стимулює педагог: «Після виконання учнями самостійної роботи учитель запропонував їм помінятися зошитами і перевірити роботу свого товариша по парті»; «Учитель запропонував учням прочитати математичну задачу і змінити питання задачі так, щоб вона розв'язувалася на три дії»; «Для проведення повторювально-узагальнювального уроку в 1-му класі вчитель обрав форму сюжетної гри»;

визначити відсутній етап формування розумових понять і дій за П. Гальперіним: «На уроці математики у 2-му класі педагог запропонував учням відразу ж після пояснення нового матеріалу запам'ятати і повторити алгоритм виконання письмових розрахунків»;

розглянути ситуацію та визначити ефективні виховні заходи для її врегулювання: «Учитель ставить незадовільну оцінку відмінниці, яка відмовляється відповідати на уроці із солідарності з іншими учнями класу. Обурений батько (мати) приходить до школи і вимагає від учителя пояснень». Змоделювати діалоги в системах: «учитель-батько (мати)», «учитель-учениця»;

визначити характер педагогічних впливів у такій ситуації: «Учень успішно відповів біля дошки, отримав найвищу оцінку, проте потім учитель помітив у нього шпаргалку. Як вчинити учителю?» [8, с. 26-28, 53-55, 105, 132-135, 172].

Переконані, що запропоновані практичні кейси дозволять майбутнім педагогам застосувати отримані знання з педагогічної психології в конкретних освітніх ситуаціях, формуючи навички професійного аналізу.

Розвитку креативного мислення, професійної рефлексії та вміння самостійно застосовувати психологічні знання в педагогічній практиці, на нашу думку, сприяють й творчі завдання. Під час виконання творчих завдань здобувачі вищої освіти мають можливість інтегрувати теоретичні знання з педагогічної

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

психології з власним досвідом, індивідуальними уявленнями та майбутньою професійною діяльністю. Підкреслимо, що такі завдання орієнтовані не лише на відтворення навчального матеріалу, а й на його аналіз і творче осмислення. Зазначимо, що виконання творчих завдань може здійснюватися як індивідуально, так і в групах, що сприяє розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці та взаємообміну ідеями. Під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» на практичних заняттях ми пропонували здобувачам вищої освіти такі творчі завдання:

представити у вигляді колажу, схеми, карти знань галузі, з якими пов'язана педагогічна психологія;

зробити презентацію, буклет про українських вчених, які зробили вагомий внесок у становлення педагогічної психології (І. Бех, С. Максименко, О. Чебикін та інші);

створити таблицю з порівняльним аналізом методів спостереження та експерименту в педагогічній психології;

скласти порівняльну таблицю навчальної діяльності та інших видів активностей: працю, гру, спілкування, експериментування;

розробити алгоритм самостійної домашньої роботи учня відповідно до традиційної структури засвоєння навчального матеріалу: сприймання – осмислення – розуміння – запам'ятовування – практичне застосування;

проаналізувати діагностично-корекційні прийоми роботи з учнями, що виявляють їхнє відставання в темпах навчання;

скласти термінологічний словник з певної освітньої теми;

проаналізувати визначення поняття «виховання», представлені в сучасній психолого-педагогічній літературі, та виокремити ключові характеристики цього поняття;

створити професіограму вчителя [8, с. 26-28, 53-55, 105, 132-135, 172].

Приклади творчих завдань, виконані майбутніми учителями початкової школи, представлено на рис. 1.

Поділяємо думку Л. Мухіної та вважаємо важливим видом позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти, спрямованим на вивчення програмного матеріалу навчальної дисципліни, індивідуальні начально-дослідні завдання. Науковиця підкреслює, що виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань має пошуковий характер та спонукає майбутніх педагогів до реалізації творчих можливостей. Дослідниця рекомендує пропонувати майбутнім учителям початкової школи такі індивідуальні навчально-дослідницькі завдання: написання есе, підготовка публікації в науковому виданні, виконання й захист реферату з визначеної проблеми, підготовка матеріалів для участі в науковій конференції, аналіз наукової літератури з дисципліни «Педагогічна психологія» [4, с. 98]. Враховуючи зазначені поради, ми дали завдання здобувачам вищої освіти створити індивідуальний проєкт на одну із запропонованих тем: «Методи дослідження педагогічної психології», «Педагогічне спілкування як основа педагогічної діяльності», «Формувальний експеримент в педагогічній психології», «Соціально-психологічні аспекти навчання і виховання», «Значення і можливості педагогічної психології в удосконаленні діяльності навчальних закладів з навчання і виховання», «Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності», «Навченість і здатність до навчання», «Проблеми морального виховання», «Стилі педагогічного керівництва», «Причини педагогічних конфліктів», «Психологічні особливості засвоєння знань, умінь, навичок», «Особистісні характеристики вчителя та їхній вплив на процес і результат праці», «Індивідуальна робота з учнями щодо формування навчальної

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

мотивації», «Психологічні характеристики професії «учитель» [1, с. 46].

Рис. 1. Фрагменти творчих робіт здобувачів вищої освіти

Орієнтована структура проєкту мала відображати такі складники: план, вступ, теоретичну частину викладу базових теоретичних положень з аналізом різних підходів до досліджуваної проблеми, практичну частину, висновки, список використаних джерел. Зразки фрагментів індивідуальних навчально-дослідницьких завдань подано на рис. 2.

Таким чином, поділяючи думку А. Харченко, найбільш ефективними та дієвими для активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи вважаємо на лекціях – проблемні ситуації, порівняння автобіографічних даних, цікавих фактів психологів, а на лабораторних та практичних заняттях – моделювання ситуацій, дискусії, розгляд реальних проблем із пошуком шляхів їх розв’язання [9, с. 182].

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

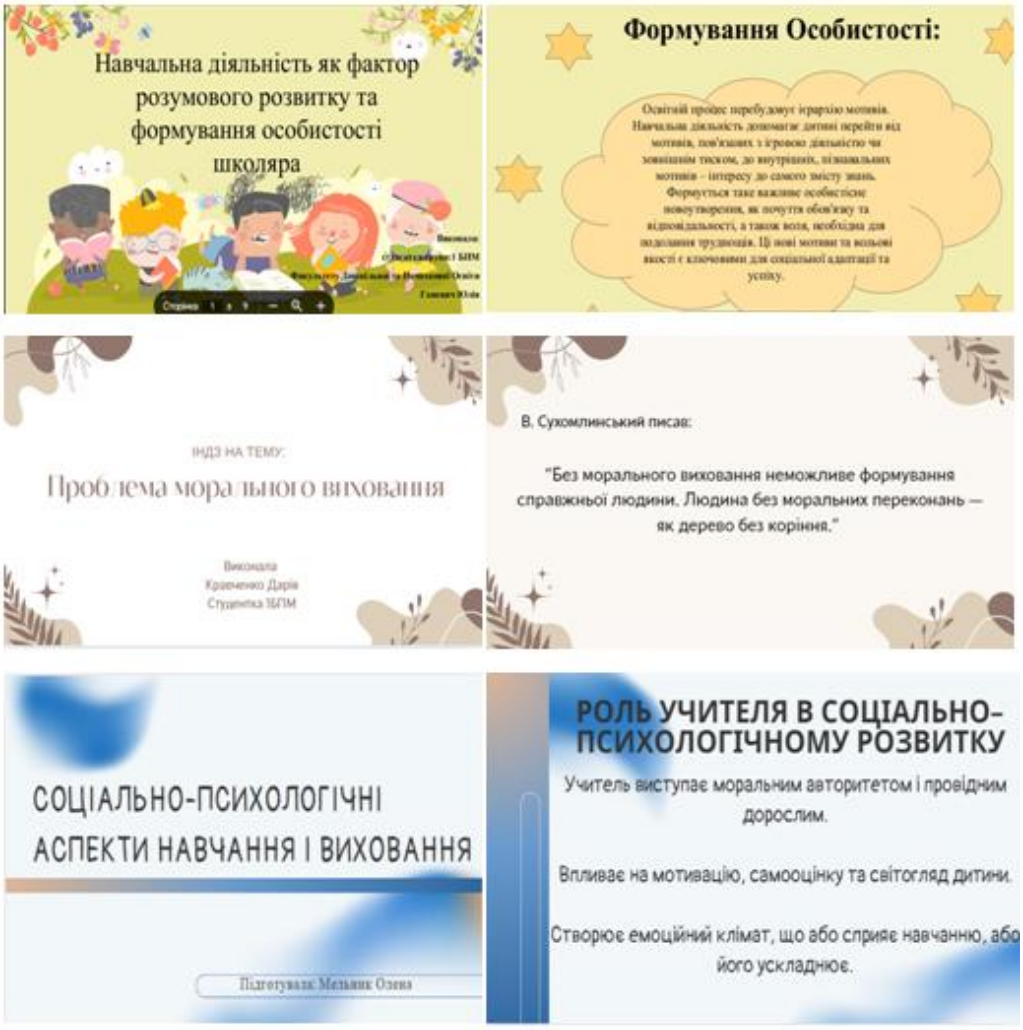

Рис. 2. Фрагменти індивідуальних навчально-дослідних завдань

Висновки. Отже, зміст навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» має поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням, орієнтованим на реальні умови освітнього процесу сучасної початкової школи. Ефективність викладання залежить від використання рольових ігор, тренінгових вправ, творчих, проблемних, рефлексивних завдань. Ці методи сприяють розвитку психологічного мислення, професійної рефлексії, умінь налагоджувати педагогічну взаємодію з молодшими школярами та батьками.

Методично обґрунтоване викладання педагогічної психології сприяє засвоєнню майбутніми педагогами професійно значущих психологічних знань, формуванню практичних умінь та навичок, необхідних для ефективної організації освітнього процесу, підтримки всебічного розвитку та благополуччя молодших школярів.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні психолого-педагогічних умов ефективного викладання навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Список використаних джерел

1. Богдан Ж., Солодовник Т. Педагогічна психологія : конспект лекцій, методичні вказівки та контрольні завдання з дисципліни для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти очної та заочної форми навчання за спеціальністю 053 Психологія. Харків: НТУ «ХПІ», 2022. 72 с. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/items/15dcc330-cdc2-4b1b-886b-7dabbd9607a4 (дата звернення: 12.02. 2026)
2. Бондар Ю. В. Педагогічна психологія : робоча програма вибіркової навчальної дисципліни. Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2025. 16 с.
3. Калениченко Р. А. Педагогічна психологія : методичні вказівки. Київ: КНУБА, 2024. 44 с. URL: https://surl.li/tvkhzm (дата звернення: 12.02. 2026)
4. Мухіна Л. М. Вікова та педагогічна психологія : методичні рекомендації для дистанційної та самостійної форми навчання. Миколаїв: НУК ім. адмірала Макарова, 2022. 111 с. URL: https://surl.li/jmqhpf (дата звернення: 11.02. 2026)
5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», від 29 серп. 2024 р. № 1225. 2024, 35 с. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 13.02. 2026)
6. Саркісова О. Ю. Групова взаємодія в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка». *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання.* 2015. Т. 14. С. 92-107.
7. Тарасова Т. Б. Психологія та педагогіка вищої освіти зі змістовим модулем: методика викладання психології : навч.-метод. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2023. 87 с. URL: https://surl.li/tifcnk (дата звернення: 13.02. 2026)
8. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. 223 с. URL: https://surl.li/qmwqer (дата звернення: 13.02. 2026)
9. Харченко А. С. Викладання педагогічної психології: від теорії до практики. *Наука і освіта.* 2016. № 2-3. С. 178-184. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-32 (дата звернення: 13.02. 2026)

References

1. Bohdan, Zh., & Solodovnyk, T. (2022). *Pedahohichna psykholohiia*: konspekt lektsii, metodychni vkazivky ta kontrolni zavdannia z dystsypliny dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity ochnoi ta zaochnoi formy navchannia za spetsialnistiu 053 Psykholohiia [Pedagogical Psychology: lecture notes, methodological instructions and test tasks on the discipline for applicants of the first (bachelor's) level of higher education of full-time and part-time forms of study in the specialty 053 Psychology]. Kharkiv: NTU «KhPI». Retrieved from: https://repository.kpi.kharkov.ua/items/15dcc330-cdc2-4b1b-886b-7dabbd9607a4 [in Ukrainian].
2. Bondar, Yu. V. (2025). *Pedahohichna psykholohiia*: robocha prohrama vybirkovoi navchalnoi dystsypliny [Educational psychology: work program of an elective academic discipline]. Vinnytsia: VDPU im. M. I. Kotsiubynskoho. [in Ukrainian].
3. Kalenychenko, R. A. (2024). *Pedahohichna psykholohiia*: metodychni vkazivky [Pedagogical psychology: methodological guidelines]. Kyiv: KNUBA. Retrieved from: https://surl.li/tvkhzm [in Ukrainian].
4. Mukhina, L. M. (2022). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia*: metodychni rekomendatsii dlia dystantsiinoi ta samostiinoi formy navchannia [Age and pedagogical psychology: methodological recommendations for distance and independent learning]. Mykolaiv: NUK im. admirala Makarova. Retrieved from: https://surl.li/jmqhpf [in Ukrainian].
5. *Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 29 August 2024, № 1225. Retrieved from: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
6. Sarkisova, O. Yu. (2015). Hrupova vzaiemodiia v protsesi vyvchennia dystsypliny «Psykholohiia ta pedahohika» [Group interaction in the process of studying the discipline «Psychology and Pedagogy»]. *Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia – International Chelpaniv Psychological and Pedagogical Readings*, 14, 92-107. [in Ukrainian].

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

7. Tarasova, T. B. (2023). *Psykholohiia ta pedahohika vyshchoi osvity zi zmistovym modulem*: *metodyka vykladannia psykholohii*: navch.-metod. posib. [Psychology and pedagogy of higher education with a content module: methods of teaching psychology: teaching-methodical manual]. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. Retrieved from: https://surl.li/tifcnk [in Ukrainian].
8. Tokareva, N. M. (2013). *Osnovy pedahohichnoi psykholohii*: navch.-metod. posib. [Fundamentals of pedagogical psychology: teaching and methodical manual]. Kryvyi Rih. Retrieved from: https://surl.li/qmwqer [in Ukrainian].
9. Kharchenko, A. S. (2016). Vykladannia pedahohichnoi psykholohii: vid teorii do praktyky [Teaching pedagogical psychology: from theory to practice]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2-3, 178-184. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-32 [in Ukrainian].

Статтю надіслано до редколегії 20.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 23.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про автора

Юлія Бондар,
доктор філософії (PhD), старший викладач
кафедри початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна
ORCID iD: 0000-0003-4184-5424
yuliya.bondar.94@gmail.com

About the Author

Yuliya Bondar,
Doctor of philosophy (PhD), Senior Lecturer
Department of Primary Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine
ORCID iD: 0000-0003-4184-5424
yuliya.bondar.94@gmail.com

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.2.091.33:51:376:378.147

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-12

Технологія проєктування математичних ситуацій у процесі викладання загальних та спеціальних методик логіко-математичного розвитку дітей

Юлія Кулінка

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна

Анотація

У статті розкрито теоретико-методичні засади технології проєктування математичних ситуацій у процесі викладання загальних і спеціальних методик логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. Актуальність дослідження зумовлена сучасними викликами дошкільної та спеціальної освіти, що потребують якісної підготовки майбутніх педагогів до організації математичного розвитку дітей з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та особливих освітніх потреб. Логіко-математичний розвиток розглядається не як ізольоване формування елементарних математичних уявлень, а як цілісний процес розвитку пізнавальної діяльності дитини, що ґрунтується на активному залученні мисленнєвих операцій, практичних дій та навчального діалогу.

Обґрунтовано поняття «математична ситуація» як об'єкт педагогічного проєктування у професійній підготовці здобувачів вищої освіти спеціальностей дошкільної та спеціальної освіти. Визначено її структурні компоненти, дидактичні функції та ключові ознаки: цільову спрямованість, контекстність, ігровий характер і варіативність. Проаналізовано можливості впровадження технології проєктування математичних ситуацій у зміст курсів «Методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку», «Спеціальна методика формування елементарних математичних уявлень» та «Спеціальна методика математики».

У статті представлено приклади математичних ситуацій, що моделюють реальні життєві обставини та сприяють формуванню в дітей уявлень про кількість, форму, простір і час. Доведено, що використання технології проєктування математичних ситуацій у процесі підготовки фахівців з дошкільної і спеціальної освіти забезпечує розвиток їхньої методичної компетентності, уміння проєктувати освітній процес, адаптувати навчальний матеріал та реалізовувати особистісно орієнтований і діяльнісний підходи в роботі з дітьми дошкільного віку, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами. Матеріали статті можуть бути використані під час викладання фахових методичних дисциплін, організації практичних занять, а також у процесі розроблення авторських курсів і навчально-методичного забезпечення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: логіко-математичний розвиток дітей, проєктування математичних ситуацій, методика логіко-математичного розвитку дітей, спеціальна методика формування елементарних математичних уявлень.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.2.091.33:51:376:378.147

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-12

Technology of designing mathematical situations in the process of teaching general and special methods of logical and mathematical development of children

Yuliia Kulinka

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Abstract

The article reveals the theoretical and methodological foundations of the technology for designing mathematical situations in the process of teaching general and special methods of logical and mathematical development of preschool children. The relevance of the study is determined by contemporary challenges in preschool and special education, which require high-quality professional training of future teachers capable of organizing children's mathematical development while taking into account age-related, individual, and special educational needs. Logical and mathematical development is considered not as an isolated formation of elementary mathematical concepts, but as a holistic process of cognitive development based on the active involvement of mental operations, practical actions, and educational dialogue.

The concept of a «mathematical situation» is substantiated as an object of pedagogical design in the professional training of students majoring in preschool and special education. Its structural components, didactic functions, and key characteristics are identified, including goal orientation, contextuality, play-based nature, and variability. The possibilities of implementing the technology of designing mathematical situations within the content of the courses *Methods of Logical and Mathematical Development of Preschool Children*, *Special Methods of Forming Elementary Mathematical Concepts*, and *Special Methods of Mathematics* are analyzed.

The article presents examples of mathematical situations that model real-life contexts and contribute to the formation of children's understanding of quantity, shape, space, and time. It is proved that the use of the technology of designing mathematical situations in the professional training of specialists in preschool and special education ensures the development of their methodological competence, the ability to design the educational process, adapt learning content, and implement learner-centered and activity-based approaches in working with preschool children, including children with special educational needs. The materials of the article can be used in teaching professional methodological disciplines, organizing practical classes, and developing authorial courses and educational and methodological support for the logical and mathematical development of preschool children.

Keywords: logical and mathematical development of children; designing mathematical situations; methods of logical and mathematical development of children; special methods of forming elementary mathematical concepts.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку набуває особливого значення, оскільки виступає фундаментом формування пізнавальної активності, інтелектуальної гнучкості та готовності дитини до подальшого навчання у школі. Оновлення змісту дошкільної освіти, орієнтація на компетентнісний підхід, ідеї Нової української школи актуалізують потребу не лише в засвоєнні елементарних математичних уявлень, а й у розвитку логічного мислення, здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Особливої актуальності логіко-математичний розвиток набуває в контексті зростання різноманітності освітніх потреб дітей, поширення інклюзивної та спеціальної освіти, де математичні уявлення формуються в умовах неоднорідності пізнавального розвитку. У зв'язку з цим зростає роль педагогічно доцільно організованих математичних ситуацій, що дозволяють забезпечити доступність, наочність і практичну спрямованість математичного змісту для кожної дитини.

Якість логіко-математичного розвитку дошкільників безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки педагогів, їхньої методичної компетентності, здатності осмислено добирати та конструювати зміст навчально-виховної роботи. У цьому контексті особливого значення набувають дисципліни фахової підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальностями А2 Дошкільна освіта та А6 Спеціальна освіта, зокрема «Методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку», «Спеціальна методика формування елементарних математичних уявлень», «Спеціальна методика математики». Саме в межах цих курсів майбутні педагоги мають опанувати не лише традиційні методи навчання, а й сучасні технології організації математичної діяльності, що передбачають інтеграцію гри, практичних дій, мовленнєвого супроводу та логічних операцій.

Одним із ключових професійних умінь майбутнього педагога є здатність проєктувати математичні ситуації як дидактично цілісні фрагменти освітнього процесу, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дитини. Математична ситуація виступає не просто формою подання навчального матеріалу, а умовою, у якій дитина залучається до розв'язання проблемного завдання, застосовує логічні операції та набуває досвіду практичного використання математичних знань.

У межах загальних і спеціальних методик логіко-математичного розвитку проєктування математичних ситуацій дозволяє враховувати вікові, індивідуальні та особливі освітні потреби дітей, забезпечувати диференціацію та індивідуалізацію навчання. Для дітей з особливими освітніми потребами такі ситуації набувають додаткового корекційно-розвиткового значення, оскільки сприяють розвитку мислення, мовлення, уваги та самостійності.

Отже, формування у майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти умінь проєктувати математичні ситуації є необхідною умовою їхньої професійної готовності до реалізації сучасних освітніх завдань. Це зумовлює потребу наукового осмислення технології проєктування математичних ситуацій у процесі викладання відповідних фахових дисциплін у закладах вищої освіти.

Проблема логіко-математичного розвитку дітей, а також підготовки майбутніх фахівців до цієї діяльності, перебуває у центрі уваги сучасної педагогічної науки. Фундаментальні засади формування математичної компетентності дітей дошкільного віку закладені у працях Л. Пятовської, Н. Баглаєвої та А. Богуш. Науковці розглядають логіко-математичний розвиток як цілісний процес, що

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

охоплює формування сенсорних еталонів, елементарних математичних уявлень та операцій мислення (аналіз, синтез, серіація). Науковці Л. Зайцева та О. Варенікова досліджують особливості викладання спеціальних методик у ЗВО, наголошуючи на необхідності використання практико-орієнтованих технологій. Дослідники О. Кононко та С. Ладивір обґрунтовують важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що є критичним при проєктуванні «математичних ситуацій», де дитина стає активним дослідником, а не просто отримувачем інформації. Теоретичну базу логіко-математичного розвитку в контексті спеціальної освіти закладено в працях таких науковців, як А. Колупаєва та В. Засенко. Їхні дослідження інклюзивних освітніх моделей підкреслюють, що математична освіта дітей з ООП потребує не просто спрощення контенту, а створення особливого адаптивного середовища, де абстрактні поняття набувають конкретно-практичного наочного змісту.

Попри наявність ґрунтовних праць з методики логіко-математичного розвитку, питання саме технології проєктування математичних ситуацій як окремого дидактичного інструменту у викладанні фахових методик потребує подальшого уточнення.

Більшість авторів розглядають окремо або «математичний розвиток», або «проєктну методику». Наукова новизна полягає в застосуванні технології проєктування безпосередньо до змісту та структури логіко-математичних дисциплін. Це дозволяє здобувачам вищої освіти не просто вивчати теорію, а «проєктувати» живі математичні сценарії для роботи з дітьми.

Мета статті полягає в обґрунтуванні технології проєктування математичних ситуацій як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти в процесі викладання загальних і спеціальних методик логіко-математичного розвитку дітей, спрямованого на формування в студентів умінь конструювати дидактично доцільні математичні ситуації з урахуванням вікових, індивідуальних та освітніх потреб дітей.

Виклад основного матеріалу. Логіко-математичний розвиток виступає підґрунтям для становлення інтелектуальних операцій та мисленнєвих процесів дитини. У класичних педагогічних працях Я. Коменського, Й. Песталоцці та К. Ушинського наголошувалося на пріоритетності опанування навичок лічби, часових та просторових характеристик, а також вимірювальних еталонів саме з дошкільного віку.

Формування логіко-математичної компетентності сучасного дошкільника потребує поетапної та системної роботи, що базується на інтерактивних методах активізації пізнавального сприйняття. Численні наукові дослідження доводять, що цілеспрямований розвиток логічного мислення в межах математичної діяльності дозволяє досягти високих результатів.

Логіко-математичний розвиток дошкільника в контексті вимог Державного стандарту дошкільної освіти України постає як цілеспрямована система формування інтелектуальних навичок, що охоплює як інституційне, так і домашнє навчання. Наукова концепція І. Підлипняк та Н. Баглаєвої дозволяє розглядати цей процес як еволюцію пізнавальних операцій (класифікації, порівняння, узагальнення), що сприяє розвитку гнучкості мислення та вольової регуляції. Математика в дошкільному дитинстві виконує роль каталізатора для вищих психічних функцій

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

– від уяви до зв'язного мовлення.

Методологічне значення технологій математичного розвитку висвітлено у працях Ю. Демченко та О. Нікітіної, де акцент зроблено на стабільності формування логіко-математичної компетентності через специфічне структурування матеріалу. Важливим є твердження С. Скворцової про те, що математичний інструментарій є універсальним засобом вирішення практичних завдань, що актуалізує необхідність його раннього опанування для успішної соціалізації дитини

Таким чином, аналіз наукових підходів (Н. Баглаєва, Л. Зайцева, І. Підлипняк) дозволяє визначити логіко-математичний розвиток як цілісну систему якісних змін у пізнавальній сфері дитини, що інтегрує математичні знання та логічні операції. Ключовим завданням сучасної освіти, за твердженням С. Скворцової, є підготовка дошкільника до розв'язання життєвих завдань за допомогою моделювання, що корелює з ідеями Ю. Демченко та О. Нікітіної щодо впровадження технологій, заснованих на смисловій інтерпретації математичного змісту.

Системний аналіз науково-педагогічних підходів дозволяє трактувати ***логіко-математичний розвиток*** не просто як процес накопичення знань про числа та форми, а як фундаментальну трансформацію пізнавальної діяльності дитини. Дослідники наголошують на тому, що якісні зміни в інтелектуальній сфері дошкільника відбуваються лише за умови синергії математичних уявлень та операційних структур мислення (аналізу, синтезу, класифікації) [6].

Таким чином, логіко-математичний розвиток дитини дошкільного віку постає як інтегрований процес, що виходить за межі засвоєння елементарних математичних понять і охоплює формування базових інтелектуальних операцій та способів мислення. Відповідно ефективність цього процесу значною мірою визначається не обсягом поданого навчального матеріалу, а характером організації освітньої взаємодії, у межах якої дитина залучається до активного пізнання.

У цьому контексті особливої значущості набуває поняття ***математичної ситуації*** як спеціально сконструйованої педагогічної одиниці, що поєднує математичний зміст із логіко-пізнавальною діяльністю дитини. Саме математична ситуація створює умови для інтеграції знань, дій і мисленнєвих операцій, забезпечуючи перехід від репродуктивного засвоєння до осмисленої діяльності. Тому в професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної і спеціальної освіти ключовим завданням стає формування вмінь проєктувати математичні ситуації відповідно до вікових, індивідуальних та освітніх потреб дітей. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення математичної ситуації як об'єкта цілеспрямованого педагогічного проєктування в процесі викладання загальних і спеціальних методик логіко-математичного розвитку дітей.

Поняття ***«навчальна ситуація»*** посідає вагоме місце в теорії та практиці педагогіки, оскільки відображає сукупність умов, що виникають у процесі взаємодії суб'єктів; характеризується багаторівневістю трактування і застосування, охоплюючи як окремі, локальні епізоди педагогічної взаємодії в межах конкретного заняття, так і ширший контекст освітніх умов, зумовлених організацією діяльності на рівні закладу освіти загалом.

З одного боку, навчальна ситуація розглядається як конкретний фрагмент освітнього процесу, у межах якого створюються певні умови або виникають труднощі, що

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

потребують від учасників освітнього процесу активних дій: прийняття рішень, розв'язання навчальних завдань чи здійснення корекційного педагогічного впливу. Так, наприклад, ситуація, за якої дитина натрапляє на труднощі під час виконання математичного завдання, вимагає своєчасного й адекватного педагогічного реагування з боку вихователя або вчителя.

Сучасні дослідження засвідчують, що ефективне навчання ґрунтується на створенні достовірних та життєво значущих для здобувачів освіти навчальних ситуацій, що активізують пізнавальну діяльність і сприяють усвідомленому засвоєнню знань [5]. У цьому контексті особливої уваги заслуговує підхід Л. Зайцевої до планування освітнього процесу в ЗДО, відповідно до якого навчальна ситуація розглядається як *ключовий елемент організації навчання, що забезпечує його гнучкість і варіативність порівняно з традиційною моделлю*.

Л. Зайцева наголошує, що одиницею аналізу та планування має виступати не окреме заняття, а цілісний період розгортання навчальної ситуації, який охоплює її постановку, розвиток і розв'язання. Такий підхід дозволяє враховувати динаміку поступового логіко-математичного розвитку дітей, а не лише фіксувати результат на окремому етапі навчання. Водночас, зберігаючи чітко визначені часові межі занять (25–30 хвилин), педагог проєктує навчальну діяльність як відкриту систему, що може виходити за рамки одного заняття та передбачати кілька можливих сценаріїв її розвитку [1].

Важливою характеристикою такого проєктування є багатомірність навчального проєкту, що передбачає наявність альтернативних шляхів розгортання ситуації залежно від реакцій, потреб і можливостей дітей. Це забезпечує вихователю можливість оперативно коригувати хід заняття, змінювати способи подання матеріалу та рівень складності завдань. Окрім того, на етапі планування педагог фіксує потенційні запитання до дітей, можливі пропозиції та так звані «тупикові ходи», що дозволяє завчасно передбачити труднощі й визначити ефективні способи педагогічної підтримки [2].

У такому підході кожне заняття постає як фрагмент складної системи логіко-математичного розвитку, у межах якої навчальні ситуації адаптуються до актуальних освітніх запитів конкретної групи дітей. Як зазначає Л. Зайцева, у процесі заняття педагог має знаходити можливість ставити дитину в позицію самостійного розв'язання мікропроблем, організовуючи подання навчального матеріалу таким чином, щоб він викликав пізнавальну потребу, сприяв виникненню мисленнєвої взаємодії та залучав дитину до активного пошуку розв'язання навчальної задачі [1, с. 101].

Спираючись на методичні положення Л. Зайцевої щодо формування математичних уявлень у дошкільників, особливу ефективність демонструють навчальні ситуації, побудовані на створенні мисленнєвого конфлікту [4]. Такі ситуації виникають як наслідок зіткнення різних уявлень, позицій або способів дій і слугують потужним стимулом розвитку пізнавальної активності. У процесі колективного обговорення діти дізнаються про альтернативні погляди, порівнюють власні уявлення з думками інших, що активізує аналіз, узагальнення та рефлексію.

Постійний діалог у межах навчальної ситуації забезпечує обмін аргументами, прикладами з особистого досвіду, формує умови для усвідомленого аналізу результатів діяльності. У взаємодії з предметними

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

об'єктами (зокрема геометричними тілами або лічильним матеріалом) діти встановлюють зв'язок між способом дії та отриманим результатом, що сприяє формуванню причинно-наслідкових зв'язків. Діалогічна взаємодія дозволяє формувати вміння аргументувати власну позицію, знаходити оптимальні способи розв'язання задач і розширювати уявлення про навколишній світ [1, с. 101].

Розкриття особистісного потенціалу дитини в таких навчальних ситуаціях відбувається в межах особистісно орієнтованого підходу, що реалізується через поєднання трьох ключових складників. По-перше, діалог виступає основою навчального процесу при проведенні занять з логіко-математичного розвитку, формуючи пізнавальний інтерес, рефлексію та особистісно-смислову взаємодію між учасниками освітнього процесу. По-друге, навчальні завдання набувають статусу носіїв змісту, будучи не лише засобом засвоєння знань, а й джерелом смислотворення та відповідальності. По-третє, гра як форма діяльності забезпечує творчу свободу, інтеграцію пізнавальних дій у соціально значущі ситуації та засвоєння досвіду через моделювання умовних обставин.

Отже, навчальна ситуація в особистісно орієнтованому навчанні постає як цілісна структура, у якій ***завдання, діалог і гра*** взаємодіють та взаємодоповнюють одне одного. Така тріада сприяє розвитку креативності, автономності, критичного й логічного мислення, а також формує позитивну мотивацію до навчальної діяльності. Успіх у розв'язанні навчальних ситуацій підсилює внутрішню мотивацію дітей, забезпечує емоційне залучення та сприяє формуванню стійкого інтересу до пізнання.

Спираючись на підходи Л. Зайцевої, під ***математичною ситуацією*** розуміємо дидактично спроєктовану модель взаємодії, у якій математичний зміст інтегрується в практичну діяльність дитини, що стає основою для формування культури міркування та розвитку операційних структур логічного мислення [3].

Таким чином, сучасне проєктування навчальних, зокрема математичних, ситуацій орієнтоване на активну позицію дитини як суб'єкта освітнього процесу. Використання діалогу, смислово насичених завдань і гри створює умови для комплексного логіко-математичного розвитку та розкриття особистісного потенціалу дітей дошкільного віку.

Теоретичне осмислення математичної ситуації як цілісного, багатовимірного педагогічного утворення зумовлює необхідність її цілеспрямованого проєктування в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Особливої актуальності це набуває у межах викладання курсів загальної та спеціальної методики логіко-математичного розвитку дітей, де майбутній фахівець з дошкільної і спеціальної освіти має не лише засвоїти зміст навчального матеріалу, а й оволодіти інструментарієм створення педагогічно доцільних математичних ситуацій, адаптованих до вікових, індивідуальних та освітніх потреб дітей.

З огляду на це, технологію проєктування математичних ситуацій у курсах «Методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» (спеціальність А2 Дошкільна освіта), «Спеціальна методика формування елементарних математичних уявлень» та «Спеціальна методика математики» (спеціальність А6 Спеціальна освіта) доцільно розглядати як структурований процес, що

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

інтегрує теоретичні положення, методичні прийоми та практико-орієнтовані завдання. Для наочного відображення місця цієї технології у змісті навчальних дисциплін, а також для конкретизації способів її реалізації в підготовці здобувачів вищої освіти доцільно подати узагальнену характеристику курсів загальної та спеціальної методики у вигляді таблиці (табл. 1). У ній систематизовано цільові орієнтири, методичні акценти та приклади педагогічних кейсів, що ілюструють варіанти математичних ситуацій, що можуть бути використані як у навчанні здобувачів вищої освіти, так і в подальшій професійній діяльності з дітьми.

У процесі підготовки майбутніх фахівців з дошкільної і спеціальної освіти математична ситуація розглядається як дидактичний інструмент, що має чітко окреслені методичні характеристики. Насамперед вона вирізняється цільовою спрямованістю, оскільки орієнтована на формування в здобувачів вищої освіти умінь проєктувати освітні умови для розвитку логіко-математичної компетентності дітей, зокрема уявлень про кількість, величину, форму, просторові відношення та причинно-наслідкові зв'язки.

Важливою рисою математичної ситуації є її ***контекстність***, що у методичній підготовці здобувачів вищої освіти реалізується через аналіз і моделювання завдань, наближених до реальних життєвих обставин дитини або таких, що відображають її інтереси й попередній досвід. Це дозволяє майбутнім фахівцям усвідомити значення емоційного залучення дітей у процес логіко-математичного розвитку.

Ще однією суттєвою характеристикою є ***ігрова спрямованість*** математичних ситуацій. У роботі з майбутніми фахівцями вона опановується через включення ігрових прийомів, рольових елементів і навчальних змагань, що сприяє засвоєнню методики створення мотиваційно привабливого освітнього середовища для дітей дошкільного віку.

Методика також передбачає *варіативність математичних ситуацій*, що у підготовці здобувачів вищої освіти виявляється в проєктуванні кількох можливих способів розв'язання одного завдання. Такий підхід стимулює розвиток методичного мислення, самостійності та креативності майбутніх педагогів, формує готовність адаптувати навчальні ситуації до індивідуальних освітніх потреб дітей.

Структурно робота здобувачів вищої освіти над математичною ситуацією вибудовується ***поетапно***. На першому етапі визначається вступний компонент, спрямований на створення мотивації та інтересу до теми (використання проблемного запитання, ігрового персонажа або короткої сюжетної історії). Далі майбутні педагоги формулюють основне завдання, що передбачає чітко окреслену логіко-математичну проблему, яку дитина має розв'язати шляхом порівняння, класифікації, вимірювання або виявлення закономірностей.

Наступним кроком є добір методів і прийомів реалізації ситуації (гра, конструювання, практичні дії), з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Завершальним етапом виступає проєктування рефлексивного компоненту, що передбачає підбиття підсумків, обговорення результатів діяльності та стимулювання дітей до формулювання власних висновків.

Розглянемо приклади математичних ситуацій, спрямованих на формування різних компонентів логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Математична ситуація 1. Кількісна лічба. Метою цієї ситуації є формування вміння здійснювати кількісну лічбу в межах практичної діяльності шляхом визначення необхідної кількості інгредієнтів відповідно до заданого рецепту, а також виховання бажання допомагати дорослим.

Таблиця 1

Технологія проєктування математичних ситуацій у курсах загальної та спеціальної методики

Навчальний курс	Місце технології проєктування математичних ситуацій	Змістове наповнення проєктування	Приклади педагогічних кейсів	Результат для професійної підготовки здобувачів вищої освіти
Методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку	Базовий методичний компонент підготовки майбутніх вихователів ЗДО	Проєктування типових математичних ситуацій для формування уявлень про кількість, число, величину, форму, простір і час; інтеграція математичного змісту в ігрову, пізнавальну та практичну діяльність дітей	*Кейс «Магазин іграшок»*: проєктування ігрової ситуації для формування лічби та порівняння кількості; *Кейс «Подорож геометричних фігур»*: створення ситуації розпізнавання та класифікації форм у просторі	Формування умінь трансформувати теоретичні знання у практичні навчально-ігрові ситуації; готовність до організації логіко-математичного розвитку дошкільників
Спеціальна методика формування елементарних математичних уявлень	Адаптивна технологія навчання з урахуванням особливих освітніх потреб дітей	Проєктування модифікованих математичних ситуацій з урахуванням психофізичних можливостей дітей; використання поетапності, сенсорної підтримки та корекційно-розвивальних прийомів	*Кейс «Знайди пару»*: адаптована ситуація для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (зіставлення предметів за величиною); *Кейс «Маршрут робота»*: формування просторових уявлень із використанням наочних схем	Формування здатності адаптувати математичний зміст і методи навчання; готовність до роботи з дітьми з ООП у закладах дошкільної та спеціальної освіти
Спеціальна методика математики	Професійно орієнтований інструмент проєктування корекційно-розвивального освітнього процесу	Конструювання складних математичних ситуацій, спрямованих на розвиток логічного мислення, причинно-наслідкових зв'язків, самостійності та пізнавальної активності	*Кейс «Побудуй за умовою»*: проєктування ситуації з опорою на словесну інструкцію; *Кейс «Помилка героя»*: аналіз неправильно виконаної дії з подальшим пошуком корекційного рішення	Сформованість проєктувальних, аналітичних і рефлексивних умінь; готовність до реалізації інклюзивного та спеціального навчання математики

Дитині пропонується набір продуктів (тісто, ковбаса, гриби, помідори, сир), кількість яких частково не відповідає умовам рецепта. У процесі діалогу з дорослим дитина називає предмети, рахує їх, порівнює наявну кількість із вказаною, визначає надлишок або нестачу та виконує необхідні дії (прибрати або додати інгредієнт). Така ситуація поєднує математичні дії з життєво зрозумілим для дитини контекстом, стимулюючи інтерес і позитивну мотивацію до лічби.

Математична ситуація 2. Порядкова лічба. Метою є формування уявлень про порядкову лічбу через визначення місця предмета серед інших. Дитині пропонується серія зображень мультфільмів, розташованих у ряд, серед яких необхідно знайти потрібний.

У ході виконання завдання дитина визначає напрям лічби, називає порядковий номер об'єкта, аргументує свій вибір і пояснює спосіб знаходження потрібного зображення. Така ситуація сприяє усвідомленню відмінності між кількісною та порядковою лічбою, розвитку мовлення та логічного мислення.

Математична ситуація 3. Вимірювання за допомогою умовної міри. Метою ситуації є формування початкових уявлень про вимірювання довжини та ширини предмета за допомогою умовної міри в практично значущій для дитини ситуації – підготовці подарунка для близької людини.

Дитина за допомогою паперових смужок вимірює параметри фотографії, а згодом застосовує отримані результати для вибору

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

відповідної рамки в магазині. Ситуація сприяє усвідомленню значення вимірювання, формує навички перенесення результатів вимірювальних дій у нові умови та розвитку причинно-наслідкових зв'язків.

Математична ситуація 4. Поділ цілого на частини. Метою є формування уявлень про поділ цілого на рівні частини в процесі побутової взаємодії. Дитині пропонується поділити батончик на дві рівні частини, щоб пригостити маму.

У процесі виконання завдання дитина визначає кількість частин, обирає спосіб поділу, порівнює отримані частини та робить висновок щодо їх рівності. Ситуація поєднує математичний зміст із вихованням емпатії, щедрості та соціально значущої поведінки.

Математична ситуація 5. Планування кількості та розміщення дерев у саду. Метою є розвиток навичок планування, лічби та просторового мислення через практичні математичні дії. Дітям пропонується макет ділянки, на якій уже росте кілька дерев, та умова спланувати розміщення нових із дотриманням однакової відстані між ними.

У ході виконання завдання діти здійснюють лічбу, виконують прості арифметичні дії, пропонують варіанти розташування об'єктів (в один ряд, по колу, групами), аналізують результати та коригують свої дії. Ситуація сприяє розвитку логіко-математичних уявлень, просторової орієнтації та навичок колективного обговорення.

Отже, сутність технології проєктування математичних ситуацій як ефективного дидактичного інструменту логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку та важливої складової професійної підготовки майбутніх педагогів у межах курсів загальної й спеціальної методики полягає у свідомому конструюванні цілісних освітніх сценаріїв, де абстрактне математичне поняття трансформується у наочно-діяльнісну проблему, розв'язання якої вимагає від дитини активізації логічних операцій у специфічно адаптованому середовищі.

Висновки. Отримані результати дозволяють стверджувати, що технологія проєктування математичних ситуацій є педагогічно доцільною та методично обґрунтованою основою підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань логіко-математичного розвитку дітей у сучасних умовах дошкільної та спеціальної освіти. Її впровадження у зміст фахових дисциплін забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяє формуванню професійної рефлексії здобувачів вищої освіти, готовності до творчого розв'язання педагогічних завдань та застосування особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі. Проєктування математичних ситуацій розширює дидактичні можливості методик, підвищує якість математичного розвитку дітей і створює умови для їхньої активної, усвідомленої участі в пізнавальній діяльності.

Перспективними напрямами подальших наукових пошуків є розроблення та експериментальна перевірка системи підготовки здобувачів вищої освіти до проєктування математичних ситуацій у закладах освіти; створення банку педагогічних кейсів для роботи з дітьми різних вікових груп і нозологій. Окремого вивчення потребує питання інтеграції проєктування математичних ситуацій із міждисциплінарними підходами у підготовці майбутніх фахівців дошкільної й спеціальної освіти.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Список використаних джерел

1. Зайцева Л. Навчальна ситуація як одиниця навчання дошкільників. *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 100-103. URL: https://surl.li/nqrzaw (дата звернення: 05.01. 2026).
2. Зайцева Л. І. Методика організації індивідуальної роботи в процесі формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності : навчально-методичний посібник. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 240 с. URL: https://surl.li/atpxcz (дата звернення: 04.01. 2026).
3. Зайцева Л. І. Точна наука розвиває творчі задатки, або математика для дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 3. С. 17.
4. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку : парціальна програма. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2021. 48 с. URL: https://surl.li/ulwzaz (дата звернення: 04.01. 2026).
5. Максимова О. О., Федорова М. А. Методичне керівництво логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 155 с. URL: https://surl.li/vyvdtl (дата звернення: 05.01. 2026).
6. Сутність та необхідність математичного розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства / В. А. Ляпунова, Л. П. Добровольська, С. С. Жейнова, С. В. Городнича. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 26. С. 185-190.

References

1. Zaitseva, L. (2011). Navchalna sytuatsiia yak odynytsia navchannia doshkilnykiv [Learning situation as a unit of preschoolers' education]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 7, 100-103. Retrieved from: https://surl.li/nqrzaw [in Ukrainian].
2. Zaitseva, L. I. (2015). *Metodyka orhanizatsii indyvidualnoi roboty v protsesi formuvannia u ditei doshkilnoho viku elementarnoi matematychnoi kompetentnosti* [Methods of organizing individual work in the process of forming elementary mathematical competence in preschool children]. Berdiansk: Vydavets Tkachuk O. V. Retrieved from: https://surl.li/atpxcz [in Ukrainian].
3. Zaitseva, L. I. (2019). Tochna nauka rozvyvaie tvorchi zadatky, abo matematyka dlia doshkilnoho zakladu [Exact science develops creative abilities, or mathematics for preschool institutions]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Preschool teacher-methodologist*, 3, 17. [in Ukrainian].
4. Zaitseva, L. I. (2021). *Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku*: partsialna prohrama [Formation of mathematical competence in preschool children: partial program]. Melitopol: Vydavnychyi budynok Melitopolskoi miskoi drukarni. Retrieved from: https://surl.li/ulwzaz [in Ukrainian].
5. Maksymova, O. O., & Fedorova, M. A. (2024). *Metodychne kerivnytstvo lohiko-matematychnym rozvytkom ditei doshkilnoho viku* [Methodological guidance for logical and mathematical development of preschool children]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House. Retrieved from: https://surl.li/vyvdtl [in Ukrainian].
6. Liapunova, V. A., Dobrovolska, L. P., Zheinova, S. S., & Horodnycha, S. V. (2020). Sutnist ta neobkhidnist matematychnoho rozvytku osobystosti na etapi doshkilnoho dytynstva [The essence and necessity of mathematical development of personality at the stage of preschool childhood]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 26, 185-190. [in Ukrainian].

Статтю надіслано до редколегії 15.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Про авторів

Юлія Кулінка,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
декан факультету педагогічної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID ID: 0000-0001-7440-6036
kulinkapmto@gmail.com

About the Authors

Yuliia Kulinka,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
dean of the faculty of preschool and technological education,
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-7440-6036
e-mail: kulinkapmto@gmail.com

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 378.091.33:373.3:004.896:57/59

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-13

Формування у майбутніх учителів початкової школи steam-компетентності засобами освітньої робототехніки

Ірина Закарлюка

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна

Анотація.

У статті розглянуто проблему формування STEAM-компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки та обґрунтовано доцільність використання засобів освітньої робототехніки як ефективного інструменту реалізації STEAM-освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою підготовки педагогів, здатних інтегрувати природничо-математичні, технологічні та інженерні знання в освітній процес початкової школи з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти.

STEAM-компетентність педагогів розглянуто як інтегративне утворення, що включає мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-дослідницький та соціально-комунікативний компоненти, універсальні для педагогів різних освітніх галузей і релевантні для професійної діяльності вчителів початкової школи. На основі визначених компонентів і критеріїв розроблено діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості STEAM-компетентності.

У межах дослідження проаналізовано результати анкетування 30 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої програми «Початкова освіта», які вивчали освітній компонент, що включає теми з освітньої робототехніки. Запропоновано рівневу модель оцінювання сформованості STEAM-компетентності (початковий, середній, достатній, високий рівні) та здійснено кількісний і якісний аналіз результатів за кожним компонентом. Встановлено, що переважна більшість майбутніх учителів початкової школи досягла середнього та достатнього рівнів сформованості STEAM-компетентності. Найвищі показники зафіксовано за мотиваційно-вольовим і соціально-комунікативним компонентами, тоді як когнітивний і діяльнісно-дослідницький компоненти потребують подальшого вдосконалення.

Отримані результати підтверджують ефективність використання освітньої робототехніки у формуванні STEAM-компетентності майбутніх учителів початкової школи та можуть бути використані для вдосконалення робочих програм освітніх компонентів і професійної підготовки майбутніх STEM-педагогів.

Ключові слова: STEAM-компетентність, компоненти STEAM-компетентності, рівні сформованості STEAM-компетентності, STEAM-освіта, освітня робототехніка.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 378.091.33:373.3:004.896:57/59

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-13

Formation of steam competence through educational robotics in future primary school teachers

Zakarliuka Iryna

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Abstract.

The article addresses the problem of developing STEAM competence in pre-service primary school teachers in the process of professional training and substantiates the feasibility of using educational robotics as an effective tool for implementing STEAM education. The relevance of the study is determined by the need to prepare teachers who are capable of integrating natural sciences, mathematics, technology, and engineering knowledge into the educational process of primary school while taking into account the age characteristics of learners.

STEAM competence of teachers is considered as an integrative concept that includes motivational-volitional, cognitive, activity-research, and social-communicative components, which are universal for teachers of different educational fields and at the same time relevant to the professional activity of primary school teachers. Based on the identified components and criteria, a diagnostic toolkit was developed to assess the level of STEAM competence formation.

Within the study, the results of a questionnaire survey of 30 bachelor's degree students of the educational programme «Primary Education» were analysed. The participants studied an educational component that included topics related to educational robotics. A level-based model for assessing the formation of STEAM competence (initial, intermediate, sufficient, and high levels) was proposed, and both quantitative and qualitative analyses of the results for each component were carried out. The findings indicate that the majority of pre-service primary school teachers achieved intermediate and sufficient levels of STEAM competence formation. The highest indicators were recorded for the motivational–volitional and social–communicative components, while the cognitive and activity–research components require further development.

The obtained results confirm the effectiveness of using educational robotics in developing STEAM competence in pre-service primary school teachers and can be applied to improve the working programmes of educational components and the professional training of future STEM educators.

Keywords: STEAM competence, components of STEAM competence, levels of STEAM competence formation, STEAM education, educational robotics.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У сучасному технологічно насиченому суспільстві діти з раннього віку перебувають у просторі цифрових технологій, технічних рішень і складних інженерних систем, що формує підвищений інтерес до пізнання про те, як працюють такі пристрої, механізми та автоматизовані системи. Такий технологічний прогрес спонукає до розвитку не лише серед старшокласників, а й учнів початкової школи, які прагнуть не тільки користуватися готовими технологічними продуктами, а й розуміти принципи їх функціонування та створювати власні рішення.

Одним із ефективних шляхів задоволення та розвитку цього зацікавлення є впровадження STEAM-освіти. Як відомо, акронім STEM позначає інтеграцію чотирьох галузей (науки, технології, інженерії, математики). В освіті STEM розуміють як навчальну парадигму, що базується на трансдисциплінарності (міждисциплінарності) природничо-математичних дисциплін, практико-орієнтованому навчанні, розвитку критичного мислення, креативності, здатності до вирішення проблем. Останнім часом у європейському науковому дискурсі наголошується на важливості всіх дисциплін. За останні роки відбувається швидкий перехід від STEM в напрямі інтеграції з усіма іншими галузями. STEAM відображає суспільні тенденції, синергію науки та творчості, коли креатив стає рушієм технологічного прогресу. А відповідно до рекомендацій Європейської комісії з питання розвитку наукової освіти доцільно перейти від формування STEM-компетентності до STEAM. Тому в роботі будемо вживати акронім STEM та STEAM як акроніми, що відображають еволюцію парадигми, але позначають концептуально єдиний підхід. STEAM-освіта забезпечує інтеграцію природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики, а також сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти [2]. Важливим інструментом реалізації STEAM-підходу в освітньому процесі є освітня робототехніка, що поєднує практичну діяльність, творче проєктне навчання та елементи дослідження [5].

Питання впровадження робототехніки в освітній процес розглядали у своїх працях вітчизняні науковці І. Лусте, Н. Морзе, І. Пукальський, Н. Скрипничук, О. Струтинська, М. Умрик, Н. Хараджян, Г. Шмигер, Б. Яшан та ін. Дослідники довели ефективність освітньої робототехніки як засобу розвитку пізнавальної активності, інтересу до природничо-математичних дисциплін і науково-технічної творчості, а також сформулювали методичні підходи до її впровадження в закладах освіти. Зокрема, Н. Морзе, О. Струтинська та М. Умрик визначили основну мету й завдання використання освітньої робототехніки в навчальному процесі, що передбачає формування інтересу до STEM-дисциплін, розвиток умінь практичного виконання інженерно-технічних завдань, здатності до самостійного цілепокладання, планування, контролю й оцінювання результатів власної діяльності, а також умінь працювати з різними джерелами інформації та створювати власні технічні розробки [3].

Водночас, попри визнану педагогічну цінність робототехніки та наявність напрацювань щодо її використання в освітньому процесі, залишається невирішеним протиріччя між зростаючою потребою у впровадженні STEAM-підходу в початковій школі та недостатнім рівнем підготовленості майбутніх учителів початкових класів до використання засобів освітньої робототехніки у професійній діяльності. Майбутні педагоги потребують не лише теоретичних знань про можливості

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

STEAM-освіти, а й сформованих практичних умінь проєктувати, організовувати й реалізовувати освітній процес із використанням робототехнічних засобів з урахуванням вікових особливостей молодших школярів.

Мета статті теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити можливості формування STEAM-компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами освітньої робототехніки в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освіті існують різні підходи до впровадження робототехніки на різних рівнях навчання – від початкової школи до старших класів, що зумовлює потребу в належній підготовці педагогів до її ефективного використання в освітньому процесі [6]. Водночас успішність такого впровадження значною мірою залежить від рівня підготовленості педагогічних кадрів.

Як зазначають Ю. Максименко та О. Шкуренко, одним зі стримувальних факторів інтеграції робототехніки в освітні програми є нестача або недостатня компетентність педагогів у сфері сучасних технологій [4]. Особливо актуальною ця проблема є для початкової школи, де вчитель виконує ключову роль у формуванні базових уявлень учнів про технології, інженерну діяльність та міждисциплінарні зв’язки. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання засобів освітньої робототехніки потребує системного підходу.

STEAM-компетентність майбутнього вчителя початкової школи може розглядатись як інтегративне утворення ключових компетентностей. На думку Л. Гриневич, Н. Морзе, М. Бойко, до STEAM-компетентності слід долучити: математичну компетентність, компетентність в природничих науках і технологіях, частково інформаційно-цифрову компетентність та екологічну грамотність, спілкування іноземними мовами, культурну (обізнаність та здатність до самовираження в сфері культури) та соціальну компетентності [1].

STEAM-компетентність охоплює не лише знання з природничо-математичних дисциплін і технологій, а й уміння застосовувати їх у практичній діяльності, проєктувати навчальні ситуації, організовувати дослідницьку та творчу діяльність учнів, а також використовувати сучасні цифрові й робототехнічні засоби з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Формування такої компетентності вимагає цілеспрямованої організації освітнього процесу в закладі вищої освіти та впровадження відповідних освітніх компонентів.

Саме у цьому контексті доцільним є впровадження навчального курсу, спрямованого на формування STEAM-компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами освітньої робототехніки. З метою підготовки майбутніх педагогів до реалізації STEAM-освіти в освітньо-професійній програмі «Початкова освіта» за спеціальністю А3 Початкова освіта в Криворізькому державному педагогічному університеті запропоновано освітній компонент підготовки вчителів початкової школи – «STEM-практики в освіті».

Зміст освітнього компоненту охоплює такі основні змістові лінії: «Засоби освітньої робототехніки», «Освітня робототехніка для вивчення основ кодування та програмування», «Основи мехатроніки», що забезпечує інтеграцію технологічних, інженерних і цифрових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вивчення зазначеного освітнього компоненту спрямоване на формування STEAM-

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

компетентності майбутніх педагогів, необхідної для організації навчальної діяльності молодших школярів із використанням засобів освітньої робототехніки.

Нами було визначено складові STEAM-компетентності: знання з природничо-математичних дисциплін, навички математичних розрахунків, аналізу даних, моделювання та конструювання, креативне та творче мислення, уміння проєктувати та аналізувати, проводити дослідження та адаптацію, зацікалення технологічними галузями, соціально-комунікативні навички, вольові настанови. Зазначені складові можна об'єднати в такі компоненти STEAM-компетентності: мотиваційно-вольовий компонент, когнітивний компонент, діяльнісно-дослідницький компонент, соціально-комунікативний компонент.

У роботі визначено складові STEAM-компетентності педагогів, що є універсальними для вчителів різних освітніх галузей і рівнів підготовки. Водночас зазначені компоненти є релевантними й для майбутніх учителів початкової школи з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. До таких складових належать знання з природничо-математичних дисциплін, навички математичних розрахунків, аналізу даних, моделювання та конструювання, уміння проєктувати й аналізувати результати діяльності, здійснювати дослідження та адаптацію технічних рішень, інтерес до технологічних галузей, соціально-комунікативні навички та вольові настанови.

STEAM-компетентність – це не лише знання, а й мотивація до їх використання, здатність діяти, досліджувати й ефективно взаємодіяти. Саме тому її доцільно розглядати через мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-дослідницький та соціально-комунікативний компоненти.

Сформуємо критерії, що характеризують визначені компоненти STEAM-компетентності.

Критеріями **мотиваційно-вольового компоненту** є: інтерес до інноваційних і технологічних рішень, ініціативність у науково-дослідницькій та проєктній діяльності, усвідомлення ролі робототехніки й технологій у сучасному суспільстві, прагнення до саморозвитку та професійного зростання у сфері STEAM.

Когнітивний компонент характеризується такими критеріями: розуміння міждисциплінарних зв'язків STEAM, знання з освітньої робототехніки та STEAM-дисциплін (основ механіки, електроніки, програмування робототехнічних систем), здатність інтегрувати знання з різних STEAM-дисциплін, розуміння принципів функціонування робототехнічних систем, здатність синтезувати знання на основі дослідницької діяльності.

Критеріями **діяльнісно-дослідницького компоненту** є: здатність розробляти, конструювати та програмувати робототехнічні моделі й прототипи, уміння створювати алгоритми та технічні рішення для розв'язання практичних і життєвих проблем, здатність проводити дослідження, аналізувати результати роботи робототехнічних систем, уміння оптимізувати конструкцію та алгоритми керування, прояв творчості та креативності у процесі практичної діяльності.

Соціально-комунікативний компонент визначається такими критеріями: уміння працювати в команді з розподілом ролей під час реалізації проєктів, здатність організовувати та брати участь у колективних обговореннях з аргументацією власної позиції, уміння презентувати результати власної діяльності та брати участь у конструктивному обговоренні

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

результатів інших учасників.

На основі рівневого підходу, подібного до таксономії Блума, було визначено чотири рівні сформованості показників критеріїв STEAM-компетентності: початковий, середній, достатній та високий, кожному з яких відповідає цифрове позначення (1 – початковий, 2 – середній, 3 – достатній, 4 – високий). Після вивчення освітнього компоненту з використанням засобів освітньої робототехніки у здобувачів вищої освіти має сформуватися певний рівень STEAM-компетентності, необхідний для впровадження STEAM-освіти в початковій школі.

Початковий рівень характеризується фрагментарними знаннями з STEAM-дисциплін та освітньої робототехніки, нестійким інтересом до використання технологій у професійній діяльності, обмеженою готовністю до виконання практичних і дослідницьких завдань, а також недостатньо сформованими навичками командної взаємодії.

Середній рівень передбачає наявність базових знань з робототехніки та STEAM-дисциплін, позитивне ставлення до використання технологій в освітньому процесі, здатність виконувати типові практичні завдання за зразком і брати участь у командній роботі.

Достатній рівень визначається усвідомленим зацікавленням STEAM-освітою, сформованими знаннями з робототехніки та суміжних дисциплін, умінням інтегрувати знання в процесі проєктної діяльності, здатністю самостійно розробляти та вдосконалювати робототехнічні моделі, а також ефективно презентувати результати роботи.

Високий рівень характеризується стійкою мотивацією до професійної діяльності у сфері STEAM, глибокими міждисциплінарними знаннями, здатністю до творчого й дослідницького розв'язання складних практичних завдань, ініціативністю та сформованими навичками організації командної проєктної діяльності.

З метою визначення рівня сформованості STEAM-компетентності серед майбутніх учителів початкової школи ми розробили та провели анкетування. Анкета містила 28 запитань, об'єднаних у чотири блоки відповідно до чотирьох компонентів STEAM-компетентності. Питання кожного блоку передбачали чотири варіанти відповідей, що відповідають чотирьом рівням показників критеріїв. Кожному рівню було присвоєно цифрові позначення від 1 до 4 (1 – початковий, 2 – середній, 3 – достатній, 4 – високий).

Узагальнені результати анкетування подаємо у вигляді сумарного показника всіх критеріїв (С). Для визначення рівня сформованості STEAM-компетентності на основі показників її компонентів встановлено діапазони значень сумарного показника (С) для кожного рівня компетентності, що наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Значення сумарного показника рівнів STEAM-компетентності

Рівень компетентності	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Значення сумарного показника	28-42	43-65	66-88	89-112

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

В анкетуванні взяли участь 30 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освітньої-професійної програми «Початкова освіта» за спеціальністю А3 Початкова освіта Криворізького державного педагогічного університету. Отримані результати анкетування наведені у таблиці 2.

Отримані результати свідчать, що сформованість STEAM-компетентності використання освітньої робототехніки у майбутніх учителів початкової школи переважно перебуває на середньому та достатньому рівнях. Зокрема, середній рівень продемонстрували 15 здобувачів, що становить 50 % від загальної кількості учасників дослідження, а достатній рівень – 12 здобувачів (40 %). Початковий рівень сформованості STEAM-компетентності виявлено лише у 1 здобувача (3,33 %), тоді як високий рівень зафіксовано у 2 здобувачів (6,67 %).

Отримані результати дають підстави стверджувати, що переважна більшість здобувачів вищої освіти має середній, достатній або високий рівень сформованості STEAM-компетентності застосування освітньої робототехніки. Це свідчить про позитивний вплив використання освітньої робототехніки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Таблиця 2

Значення сумарного показника (С) за результатами анкетування здобувачів вищої освіти освітньої-професійної програми «Початкова освіта» за спеціальністю А3 Початкова освіта

Рівень сформованості STEAM-компетентності	Діапазон значень сумарного показника (С)	Кількість здобувачів	Частка, %
Початковий	28-42	1	3
Середній	43-65	15	50
Достатній	66-88	12	40
Високий	89-112	2	7
Разом		30	100

Водночас результати дослідження вказують на неоднорідність сформованості окремих компонентів STEAM-компетентності, що зумовлює необхідність їх подальшого аналізу з метою визначення умов підвищення ефективності та вдосконалення навчального процесу. З цією метою здійснено детальний аналіз відповідей на запитання анкетування відповідно до критеріїв кожного компонента STEAM-компетентності.

Для аналізу кожного компонента STEAM-компетентності було здійснено розрахунок середнього значення показників за кожним запитанням анкетування, що відображають відповідні критерії компонентів. Отримані результати подано у вигляді векторної діаграми (рис. 1).

Значення показників за запитаннями 1-7 характеризують мотиваційно-вольовий компонент, 8-14 – когнітивний компонент, 15-22 – діяльнісно-дослідницький компонент, 23-28 – соціально-комунікативний компонент STEAM-компетентності.

У результаті аналізу середніх значень

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

показників за компонентами було встановлено, що мотиваційно-вольовий компонент сформований між середнім і достатнім рівнями (2,47), когнітивний компонент – на середньому рівні (2,08), діяльнісно-дослідницький компонент – на середньому рівні (2,13), соціально-комунікативний компонент – між середнім і достатнім рівнями (2,51).

Середній рівень сформованості когнітивного та діяльнісно-дослідницького компонентів зумовив необхідність детальнішого аналізу.

Аналіз діяльнісно-дослідницького компонента показав недостатню сформованість умінь моделювання та конструювання власних робототехнічних моделей, їх діагностування та усунення технічних і програмних помилок. Однією з можливих причин таких результатів є обмежені можливості реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі (дистанційний формат навчання), що безпосередньо впливає на формування практичних умінь і навичок.

Мотиваційно-вольовий і соціально-комунікативний компоненти продемонстрували рівень сформованості вище середнього, що свідчить про усвідомлення здобувачами значення STEAM-освіти як одного з перспективних напрямів розвитку сучасної освіти, а також про розуміння практичної цінності освітньої робототехніки для реалізації міждисциплінарних зв’язків.

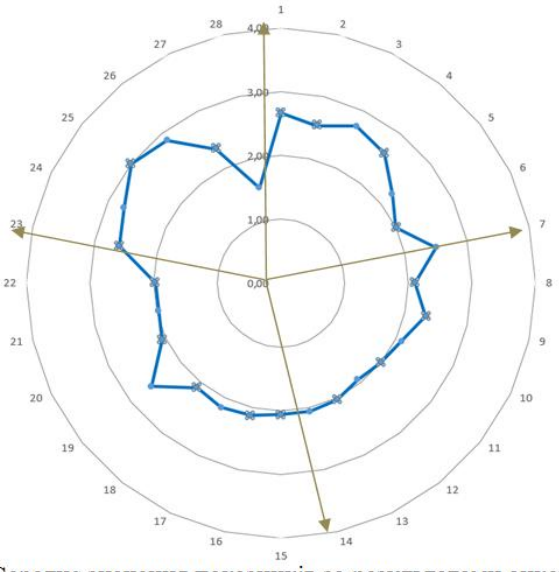

Рис 1. Середнє значення показників за результатами анкетування

Разом із тим привертає увагу середній рівень готовності витрачати додатковий час на самоосвіту в галузі інженерії та програмування, а також невисокі показники мотивації до подальшої діяльності у ролі STEAM -педагога, що може бути пов’язано з усвідомленням складності впровадження STEAM-освіти та потреби в постійному професійному саморозвитку.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що вивчення тем, пов’язаних з використанням освітньої робототехніки, у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи має позитивний вплив на формування їхньої STEAM-компетентності, про що свідчать середній і достатній рівні її сформованості за результатами вивчення

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

відповідного освітнього компоненту. З метою підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до впровадження STEAM-освіти доцільно реалізувати такі рекомендації:

– забезпечувати вивчення освітніх компонентів, що містять теми, пов'язані з освітньої робототехніки, в очному форматі з максимальною реалізацією діяльнісного підходу;

– посилити увагу до формування умінь аналізу та інтерпретації даних у процесі роботи з робототехнічними системами;

– передбачити в робочій програмі освітнього компоненту питання матеріально-технічного забезпечення STEAM-освіти та шляхів професійного розвитку майбутніх STEM-педагогів.

– структурувати робочу програму освітнього компоненту за модульним принципом із поетапним ускладненням завдань;

– передбачити завдання з рефлексії та самооцінювання для усвідомлення рівня сформованості STEAM-компетентності.

Висновки. У статті обґрунтовано доцільність використання засобів освітньої робототехніки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як ефективного інструменту формування STEAM-компетентності. Визначено, що STEAM-компетентність педагогів є інтегративним утворенням, яке охоплює мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-дослідницький та соціально-комунікативний компоненти, універсальні для педагогів різних освітніх галузей і водночас релевантні для професійної діяльності вчителів початкової школи.

На основі визначених компонентів і критеріїв розроблено діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості STEAM-компетентності майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано рівневу модель оцінювання (початковий, середній, достатній, високий рівні), що дозволила кількісно й якісно проаналізувати результати анкетування здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження засвідчили, що більшість майбутніх учителів початкової школи після вивчення освітнього компоненту, який включає теми, пов'язані з використанням освітньої робототехніки, досягли середнього та достатнього рівнів сформованості STEAM-компетентності. Найвищі показники зафіксовано за мотиваційно-вольовим і соціально-комунікативним компонентами, що свідчить про усвідомлення здобувачами значення STEAM-освіти та готовність до командної і проєктної діяльності. Водночас когнітивний і діяльнісно-дослідницький компоненти сформовані на середньому рівні, що вказує на потребу подальшого вдосконалення практичної складової підготовки, зокрема у сфері аналізу та інтерпретації даних, моделювання і конструювання робототехнічних систем.

Проведене дослідження підтвердило ефективність використання освітньої робототехніки як засобу формування STEAM-компетентності майбутніх учителів початкової школи та дало змогу сформулювати практичні рекомендації щодо вдосконалення робочої програми відповідного освітнього компоненту. Перспективи подальших досліджень убачаємо у поглибленому аналізі методів формування окремих компонентів STEAM-компетентності, а також у розробці й апробації практикоорієнтованих моделей підготовки майбутніх STEM-педагогів.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77. №3. С.1-26. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980 (дата звернення: 27.12.2025)
2. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році : Лист ІМЗО від 18 липня 2025 р. № 21/08-624. URL: https://surl.li/ywoonu (дата звернення: 02.01.2025).
3. Морзе Н. В., Струтинська О. В., Умрик М. А. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. Вип. 5. С. 178-187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2018_5_22 (дата звернення: 25.12.2025).
4. Максименко Ю. С., Шкуренко О. В. Проблематика і стан застосування робототехніки у початковій школі. URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7835/7879 (дата звернення: 09.01.2026).
5. Пукальський І., Лусте І., Яшан Б., Скрипничук Н. Робототехніка як один із напрямків STEM-освіти в новій українській школі. *Scientific World Journal*, 2022. № 12(1). С. 52-57. DOI: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-12-01-004/Smoljak_Smuger.pdf (дата звернення: 26.12.2025).
6. Смоляк І. М., Шмигер Г. П. Особливості вивчення освітньої робототехніки в школі. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29441/1/69 (дата звернення: 16.01.2026).

References

1. Hrynevych, L.M., Morze, N.V., Boiko, M.A. Scientific education as the basis for innovative competence formation in the conditions of digital transformation of the society, *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 77, no. 3, pp.1-26. [Online]. Retrieved from:https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980 Accessed on: 17.03.2021. [in Ukrainian]
2. *Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity v zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity u 2025/2026 navchalnomu rotsi*: Lyst IMZO vid 18 lypnia 2025 r. № 21/08-624 [Methodological recommendations on the development of STEM education in general secondary and extracurricular education institutions in the 2025/2026 academic year: Letter from 18 July 2025, No. 21/08-624]. Retrieved from:https://surl.li/ywoonu [in Ukrainian].
3. Morze, N. V., Strutynska, O. V., & Umryk, M. A. (2018). Osvitnia robototekhnika yak perspektyvnyi napriam rozvytku STEM-osvity [Educational robotics as a promising direction of STEM education development]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*, (5), 178-187.
Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2018_5_22 [in Ukrainian].
4. Maksymenko Y. S., Shkurenko O. V. Problematyka i stan zastosuvannia robototekhniky u pochatkovii shkoli [Issues and current state of robotics application in primary school]. Retrieved from: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7835/7879 [in Ukrainian].
5. Pukalskyi, I., Luste, I., Yashan, B., & Skrypnychuk, N. (2022). Robototekhnika yak odyn iz napriamkiv STEM-osvity v novii ukrainskii shkoli [Robotics as one of the directions of STEM education in the New Ukrainian School]. *Scientific World Journal,* 12(1), 52-57. Retrieved from: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-12-01-004 [in Ukrainian].
6. Smoliak, I. M., & Shmyher, H. P. (2022). Osoblyvosti vyvchennia osvitnoi robototekhniky v shkoli [Features of studying educational robotics at school].
Retrieved from: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29441/1/69 [in Ukrainian].

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Статтю надіслано до редколегії 15.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про авторів

Ірина Закарлюка,
асистентка кафедри інформатики та прикладної математики,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID 0000-0002-5615-4151
irinazakar@kdpu.edu.ua

About the Authors

Iryna Zakarliuka ,
assistant Professor, Department of Informatics and Applied Mathematics,
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID 0000-0002-5615-4151
irinazakar@kdpu.edu.ua

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 373.2.091.33:004.77

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-14

Використання ресурсу CLASSTIME в оцінюванні навчальних досягнень фахівців дошкільної освіти

Олександра Шикиринська[1], **Наталія Родюк**[2]

1. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
2. Арлінгтон Хайтс, Іллінойс, США

Анотація

У статті розглянуто особливості використання ресурсу Classtime в процесі оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти. Схарактеризовано специфіку цього ресурсу, що охоплює швидку та безкоштовну реєстрацію (за допомогою Google, Facebook, Microsoft або e-mail на сайті Classtime.com), можливість створення або вибору тесту із загальнодоступної бібліотеки; можливість вибору типу для кожного запитання (з однією правильною відповіддю, декількома правильними відповідями, «правда-неправда» та інші), автоматичне створення унікального для кожного здобувача освіти тесту (за допомогою опції «перемішати варіанти відповіді» та «перемішати питання»), вибір будь-якої кількості балів за кожне питання, програмування дня та часу початку тестування і його завершення, спостереження за процесом проходження тесту здобувачами освіти або в реальному часі, або пізніше, у зручний для викладача час.

Розглянуто переваги ресурсу Classtime у формувальному та контрольному оцінюванні навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти: можливості подання інформації як у самому запитанні, так і у варіантах відповіді у вигляді зображень, відео та аудіо форматі (що дозволяє використовувати ресурс Classtime як для оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти з таких дисциплін як психологія і педагогіка дітей раннього та дошкільного віку, методики дошкільної освіти, так і в роботі з дітьми дошкільного віку в закладі дошкільної освіти); миттєве оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців, мінімізуючи витрати зусиль та часу на підготовку, проведення та перевірку завдань, можливість індивідуального підходу до формувального та контрольного оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти та до оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, які навчаються на спеціальності А2 Дошкільна освіта; забезпечення повноцінної взаємодії між здобувачами освіти (за рахунок командних ігор), що є особливо актуальним за умов дистанційного навчання.

Ключові слова: ресурс Classtime, інноваційні цифрові технології, оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти, командні ігри.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 373.2.091.33:004.77

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-14

Use of the CLASSTIME resource in assessing the academic achievements of preschool education specialists

Oleksandra Shykyrynska [1], **Nataliia Rodiuk** [2]

1.Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine,
2.Arlington Heights, IL, USA

Abstract

The article discusses the features of using the Classtime resource in the process of assessing the educational achievements of future preschool education specialists. The specifics of this resource are described, which include quick and free registration (using Google, Facebook, Microsoft or e-mail on the Classtime.com website), the ability to create or select a test from a publicly available library; the ability to choose the type for each question (with one correct answer, several correct answers, "true-false" and others), automatic creation of a test unique for each student (using the "mix answer options" and "mix questions" option), selection of any number of points for each question, programming the day and time of the start of testing and its completion, monitoring the process of passing the test by students either in real time or after the students have passed the test, at a time convenient for the teacher.

The advantages of the Classtime resource in the formative and control assessment of educational achievements of future preschool education specialists are considered: the ability to present information both in the question itself and in the answer options in the form of images, video and audio format (which allows using the Classtime resource both for assessing the educational achievements of future preschool education specialists in such disciplines as psychology and pedagogy of early and preschool children, preschool education methods and in working with preschool children in a preschool education institution); instant assessment of the educational achievements of future specialists, minimizing the expenditure of effort and time on preparing, conducting and checking tasks, the possibility of an individual approach to the formative and control assessment of the educational achievements of higher education applicants and to the assessment of the educational achievements of higher education applicants with special educational needs who study in the specialty A2 Preschool Education; ensuring full interaction between students (through team games), which is especially relevant in the context of distance learning.

Keywords: Classtime resource, innovative digital technologies, assessment of educational achievements of future preschool education specialists, team games.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. Важливою складовою підготовки сучасного фахівця є оцінювання навчальних досягнень, набутих у процесі вивчення конкретної дисципліни. Адже, чим більш своєчасним та інформативним є визначення поточного рівня навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, тим більше у викладача можливостей скоригувати цей рівень у бік позитивної динаміки і, відповідно, тим вищим, як наслідок є рівень професійної компетентності фахівця. Зазначене обґрунтовує актуальність використання викладачами закладів вищої освіти інноваційних електронних сервісів для оперативного визначення рівня сформованості в здобувачів вищої освіти, зокрема, дошкільної освіти компетентностей, зазначених в освітньо-професійній програмі їхньої підготовки [7].

Проблема якісного визначення навчальних досягнень здобувачів вищої освіти завжди була актуальною. Витоки цієї проблеми можуть бути пов’язані із відсутністю деяких здобувачів на заняттях як з поважних, так і без поважних причин, відсутністю якісної підготовки деяких здобувачів до кожного практичного чи лабораторного заняття, недостатньою увагою деяких викладачів до формування в здобувачів мотивації до оволодіння знаннями з навчальної дисципліни та недостатнім розвитком дидактичних здібностей у викладача. Під час пандемії, а потім воєнного стану в Україні та пов'язаного з цим переходу багатьох закладів вищої освіти на дистанційну або змішану форму навчання окреслена проблема лише загострилася [5].

Зазначимо труднощі, що так чи так постають перед викладачами закладів вищої освіти й у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, зокрема:

підготовка індивідуальних для кожного здобувача завдань (розробка завдань та їх друк за умов очної форми навчання). Зважаючи на специфіку дошкільної освіти, що полягає у максимальному використанні різних видів наочності, цей процес може бути дороговартісним;

час, необхідний на перевірку завдань. За нашими спостереженнями, за умов віддаленої взаємодії, значна частина викладачів використовує додаток Google Forms, що забезпечує автоматичну перевірку. Проте, цей додаток має обмежені можливості у додаванні фото та відео матеріалів у варіанти відповіді;

оцінювання результатів навчання здобувачів з особливими освітніми потребами. Ця трудність виникає як за умов очної, так і віддаленої взаємодії викладача із здобувачами вищої освіти [4, с.155].

Метою статті є розгляд особливостей, переваг та недоліків ресурсу Classtime та можливостей його використання в оцінюванні навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях останніх років висвітлюються різні аспекти проблеми підготовки компетентних педагогів. Так, у дослідженнях М. Кадемії, С. Гуревича, О. Стойко розглядаються аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; дослідники О. Дубасенюк та О. Вознюк розглядали тенденції впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів. Учені О. Демченко, Н. Лазаренко досліджували особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми, а науковці О. Будник, І. Ніколаєску вивчали цифрові технології в підготовці майбутніх педагогів за умов дистанційної освіти. Дослідники В. Імбер, О. Суховірський у своїх працях розглядали

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

підготовку майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій.

Сучасні підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти висвітлюються в дослідженнях А. Богуш, О. Брежнєвої, Н. Гавриш, І. Зязюна, Е. Карпової, К. Крутій, З. Курлянд, Т. Поніманської, О. Рейпольської та інших. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій і, зокрема, в оцінюванні набутих компетентностей у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти вивчають О. Богуш, О. Бутенко, Ю. Волинець, С. Гаврилюк, Ю. Капчак, О. Панченко, С. Половіна, Т. Федчишина, І. Чомко, С. Семчук, Н. Стаднік.

Короткий огляд наукових праць, присвячених ресурсу Classtime, зокрема, у Google Scholar дозволяє стверджувати про наявність певного наукового інтересу до використання цього ресурсу в освітньому процесі. Зокрема, ресурс Classtime розглядали вчителі середньої школи (О. Чуль, О. Тарасенко, Г. Розлуцька, О. Мулеса, Т. Кіндюх, Є. Біланич); як засіб підвищення якості математичної підготовки студентів економічного профілю закладів фахової передвищої освіти (Н. Бахмат, Л. Сидорчук). Проте кількість наукових досліджень, присвячених використанню ресурсу Classtime у оцінюванні навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти, є недостатньою. Таким чином визначаємо тему нашого дослідження своєчасною та актуальною.

Особливостями цього ресурсу є:

швидка та безкоштовна реєстрація за допомогою Google, Facebook, Microsoft або e-mail на сайті Classtime.com [7];

можливість створення або вибору тесту із загальнодоступної бібліотеки;

можливість вибору типу для кожного запитання: з однією правильною відповіддю, декількома правильними відповідями, «правда-неправда», варіант, коли пропонується дати відповідь текстом, набравши її з клавіатури, завдання на відповідність та інші;

автоматичне створення унікального для кожного здобувача освіти тесту (за допомогою опції «перемішати варіанти відповіді» та «перемішати питання»;

вибір будь-якої кількості балів за кожне питання;

програмування дня та часу початку тестування і його завершення. Досить зручним є така можливість в сучасних умовах тимчасового відключення світла;

спостереження за процесом проходження тесту здобувачами освіти або в реальному часі або ж (за умови відключення світла чи інших об’єктивних причин) після проходження тесту здобувачами, у зручний для викладача час.

На рис. 1 можна бачити вигляд результатів опитування (сесії) у ресурсі Classtime для педагога Червоні комірки – неправильні відповіді, зелені – правильні.

Розглянемо переваги ресурсу Classtime у формувальному та контрольному оцінюванні навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Першою перевагою наявність можливості подання інформації як у самому запитанні, так й у варіантах відповіді у вигляді зображень, відео- та аудіоформаті. Це дозволяє використовувати ресурс Classtime як для оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти з таких дисциплін, як психологія і педагогіка дітей раннього та дошкільного віку, методики дошкільної освіти, так і в роботі з дітьми дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

Зазначимо, що освітній процес закладу

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

дошкільної освіти потребує значної кількості наочності, що має бути кольоровою, яскравою та відповідною до вікових особливостей дошкільників.

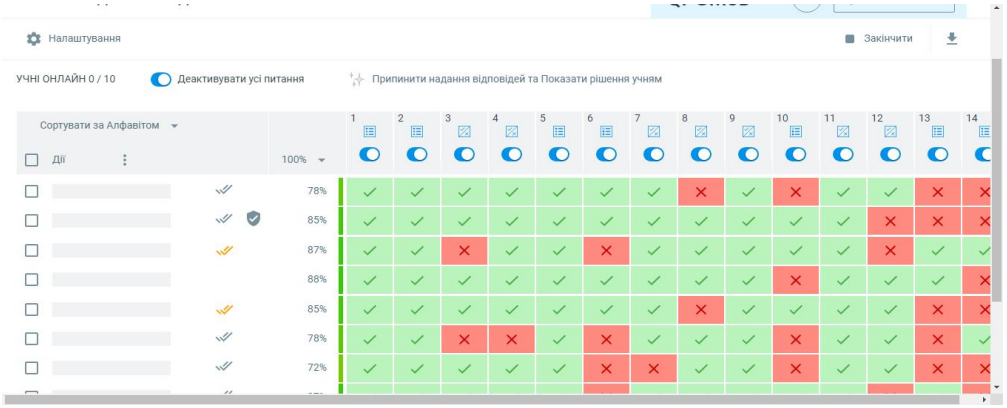

Рис. 1. Вигляд результатів опитування у Classtime для педагога

Майбутні фахівці дошкільної освіти повинні мати чіткі знання стосовно різноманітних видів наочності для дітей дошкільного віку. Для перевірки таких знань процес створення тесту в друкованому вигляді (за умов очного навчання) потребує певних матеріальних затрат. Створення тесту в електронному вигляді (за умов дистанційного навчання) за допомогою інших ресурсів не дозволяє додавати фото, відео та аудіофайли. Ресурс Classtime успішно справляється із цим завданням.

Цю ж особливість можна використати для формування в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти навичок роботи з дітьми дошкільного віку з використанням ресурсу Classtime [2]. Такі навички є складниками інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів. До прикладу, у процесі опанування здобувачами вищої освіти (майбутніми фахівцями дошкільної освіти) навчальної дисципліни «Створення комп'ютерно-орієнтованого простору в закладі дошкільної освіти» ми знайомимо їх з цим ресурсом та спонукаємо до створення тесту для дітей. Для підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до роботи в цьому ресурсі ми використовували відео, яке можна розглянути за посиланням http://surl.li/tjhzs. У подальшому майбутні вихователі мали можливість успішно апробувати ресурс Classtime під час педагогічної практики. Також маємо досвід використання ресурсу методистом закладу дошкільної освіти «Baby Best» Ягодіною Людмилою Олександрівною впродовж 2023-2024 навчального року як в індивідуальній, так і у фронтальній роботі з дошкільниками [6].

Як виглядає опитування на пристрої для дитини старшого дошкільного віку можна бачити на рис. 2.

Другою перевагою зазначимо те, що ресурс Classtime дозволяє миттєво оцінювати навчальні досягнення здобувачів вищої освіти, мінімізуючи витрати зусиль та часу на підготовку, проведення та перевірку завдань. В останніх налаштуваннях ресурсу інтегровано штучний інтелект, що також значно допомагає у перевірці завдань із відкритою відповіддю.

Третя перевага охоплює можливість індивідуального підходу до формувального та

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

контрольного оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти та до оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, які навчаються на спеціальності А2 Дошкільна освіта за допомогою інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу, налаштування тестових завдань (часу проходження тесту, кількості балів за завдання, часткового оцінювання, кількості спроб, автоматичного озвучування запитання та варіантів відповідей чоловічим або жіночим голосом (що може бути актуальним для здобувачів із проблемами зору), наявності 17 мов, серед яких є і українська (що є цінним для іноземних здобувачів).

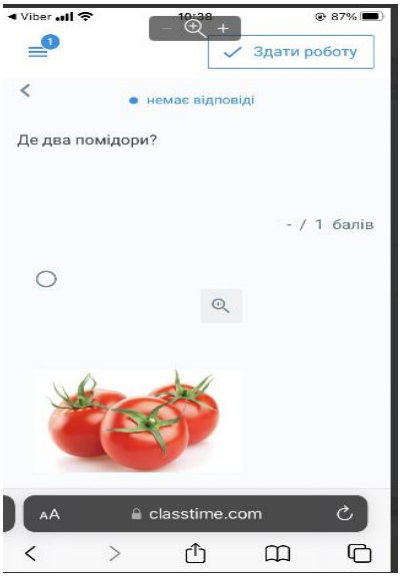

Рис. 2. Вигляд опитування у Classtime для дитини старшого дошкільного віку

Четверта перевага ресурсу пов’язана із одним з недоліків дистанційного навчання, а саме відсутністю повноцінної взаємодії між здобувачами освіти. Ресурс Classtime дозволяє успішно вирішити цю проблему за рахунок наявності командних ігор, що є динамічними зображеннями, конфігурація яких залежить від виконання тесту кожним здобувачем освіти зі свого пристрою. Командні ігри можна з успіхом використовувати як за умов дистанційного, так і очного навчання. Майбутні фахівці мають можливість спостерігати, як від результату кожного залежить спільний результат. Наведемо приклади командних ігор, база яких створена розробниками та поповнюється користувачами-власниками преміум-акаунту: «Підзарядіть робота», «Запроєктуйте парк розваг «Життя в джунглях», «Поборіть міське забруднення», «Побудуйте Тауерський міст», пазл «Яка твоя суперсила?»

До недоліків, на нашу думку, варто віднести той факт, що ресурс Classtime є умовно безкоштовним. Проте, у ресурсі є можливість отримання преміум акаунту, запросивши колег до роботи або пройшовши сертифікацію, тобто безкоштовно. Таким чином, названий недолік усувається.

Висновки. Отже, використання ресурсу Classtime має ряд переваг у використанні з метою оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців дошкільної освіти, а саме:

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

мінімізувати витрати часу і коштів на підготовку індивідуальних тестів з психології і педагогіки дітей раннього та дошкільного віку та методик дошкільної освіти та інших навчальних дисциплін, що потребує додавання кольорових фотоматеріалів, здійснення індивідуального підходу в оцінюванні навчальних досягнень здобувачів з особливими освітніми потребами та іноземних здобувачів, забезпечення взаємодії між здобувачами вищої освіти як за умов дистанційного, так і очного навчання (за рахунок командних ігор).

Досвід використання авторами пропонованої публікації ресурсу Classtime (з 2018 року) дозволяє стверджувати про його позитивний вплив на результати навчання здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавра», які навчаються за спеціальністю А2 Дошкільна освіта у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Серед таких результатів навчання зазначимо, зокрема, здатність визначати індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами, встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами, планувати освітній процес у закладі дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку та складати прогнози щодо його ефективності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні мотивації майбутніх фахівців дошкільної освіти до опанування ресурсу Classtime та використання його в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Вишківська В., Шикиринська О. Індивідуалізація та диференціація як необхідні умови вдосконалення освітнього процесу. *An integrated approach to science modernization: methods, models and multidisciplinarity : матеріали Міжнародної конференції*; збірник тез. Вінниця, UKR - Відень, AUT. 2021. С. 345-347. DOI: 10.36074/grail-of-science.24.09.2021.63 (дата звернення: 10.01.2026)
2. Семчук С. І., Гаврилюк С. М., Бутенко О. Г. Методологічні підходи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 4. С. 24-41. URL: https://surl.li/czafko (дата звернення: 10.01.2026)
3. Староста В. І., Шикітка Г. М. Тестовий контроль інформаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : навчальний посібник для самостійної роботи студентів. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. 32 с. URL: https://surl.li/zxznwp (дата звернення: 05.01.2026)
4. Шикиринська О. В. Інноваційні підходи у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір* : колективна монографія. Вінниця, 2023. С. 150-158.
5. Шикиринська О., Петришина Т. Особливості науково-методичного забезпечення у закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Друк плюс». 2023. Вип. 69. С. 100-107.
6. Шикиринська О. В., Ягодіна Л. О. Використання ресурсу Classtime в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (26-27 березня 2024 року); збірник тез / за ред. Н. О. Пахальчук, Т. М. Кривошеї. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 2024. Вип. 13. С. 154-158. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/37e02f3b-97d7-421c-97a6-e83e4cfc167e (дата звернення: 18.11.2025)

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

7. Classtime. URL: https://www.classtime.com (дата звернення: 15.11.2025)
8. Kruty K., Desnova I., Holiuk O., Shykyrynska O. Formation of digital competence in students of pedagogical institutions of higher education in Ukraine in the post-COVID space. *University and institutional scientific research*. 2022. P. 245-262. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9648 (дата звернення: 20.11.2025)
9. Shykyrynska O., Pakhalchuk N., Karuk I., Kolesnik K., Kryvosheya T. Preparing students to use virtual travel to develop preschoolers' cognitive interest. *Environment. Technology. Resources : proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference.* 2025. Volume 3. P. 311-317. DOI:10.17770/etr2025vol3.8523 (дата звернення: 20.11.2025)

References

1. Vyshkivska, V., & Shykyrynska, O. (2021). Indyvidualizatsiia ta dyferentsiatsiia yak neobkhidni umovy vdoskonalennia osvitnoho protsesu [Individualization and differentiation as necessary conditions for improving the educational process]. *An integrated approach to science modernization: methods, models and multidisciplinarity : materials of the International Conference* : zbirnyk tez. Vinnytsia, UKR - Viden, AUT, 345-347. Retrieved from: DOI: 10.36074/grail-of-science.24.09.2021.63 [in Ukrainian].
2. Semchuk, S. I., Havryliuk, S. M., Butenko, O. H. (2018). Metodolohichni pidkhody formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Methodological approaches to the formation of information and communication competence of future preschool education specialists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 4, 24-41. Retrieved from: https://surl.li/czafko [in Ukrainian].
3. Starosta, V. I., Shykitka, H. M. (2021). *Testovyi kontrol informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoi osvity* [Test control of information competence of future specialists of preschool and primary education]. Uzhhorod: DVNZ «UzhNU». Retrieved from: https://surl.li/zxznwp [in Ukrainian].
4. Shykyrynska, O. V. (2023). Innovatsiini pidkhody u formuvanni informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoi osvity v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [Innovative approaches in the formation of information and communication competence of future specialists in preschool and primary education in the context of European integration processes]. *Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoi osvity v umovakh intehratsii Ukrainy v yevropeiskyi osvitnii prostir – Training of specialists in preschool and primary education in the context of Ukraine's integration into the European educational space* : kolektyvna monohrafiia. Vinnytsia, 150-158. [in Ukrainian].
5. Shykyrynska, O., & Petryshyna, T. (2023). Osoblyvosti naukovo-metodychnoho zabezpechennia u zakladakh doshkilnoi osvity [Peculiarities of scientific and methodological support in preschool educational institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems* : zbirnyk naukovykh prats. Vinnytsia : TOV «Druk plius», 69, 100-107. [in Ukrainian].
6. Shykyrynska, O.V., & Yahodina, L.O. (2024). Vykorystannia resursu Classtime v osvitnomu protsesi zakladu doshkilnoi osvity [Using the Classtime resource in the educational process of a preschool educational institution]. *Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity : materialu VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii – Current problems of forming a teacher's creative personality in the context of the continuity of preschool and primary education : materials of the VIII International Scientific and Practical Internet Conference* : zbirnyk tez / za red. N. O. Pakhalchuk, T. M. Kryvoshei. Vinnytsia : Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 13, 154-158. Retrieved from: https://dspace.vspu.edu.ua/items/37e02f3b-97d7-421c-97a6-e83e4cfc167e [in Ukrainian].
7. Classtime. Retrieved from: https://www.classtime.com [in Ukrainian].
8. Kruty, K., Desnova, I., Holiuk, O., & Shykyrynska, O. (2022). Formation of digital competence in students of pedagogical institutions of higher education in Ukraine in the post-COVID space. *University and*

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

institutional scientific research, 245-262. Retrieved from: https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9648 [in English].
9. Shykyrynska, O., Pakhalchuk, N., Karuk, I., Kolesnik, K., & Kryvosheya, T. (2025). Preparing students to use virtual travel to develop preschoolers' cognitive interest. *Environment. Technology. Resources* : *proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference* : zbirnyk tez, 3, 311-317. Retrieved from: DOI:10.17770/etr2025vol3.8523 [in English].

Статтю надіслано до редколегії 18.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 23.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

Про авторів

Олександра Шикиринська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID ID: 0000-0001-6507-341X
o.v.shikirinska@gmail.com

Наталія Родюк,
кандидатка філологічних наук,
доцентка,
вихователька ЗДО Kiddie Academy,
Арлінгтон Хайтс, Іллінойс, США
ORCID ID: 0000-0003-1002-9731
nrodiuk@ukr.net

About the Authors

Oleksandra Shykyrynska,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0001-6507-341X
o.v.shikirinska@gmail.com

Nataliia Rodiuk,
Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Teacher, Daycare Center Kiddie Academy,
Arlington Heights, IL, USA
ORCID ID: 0000-0003-1002-9731
nrodiuk@ukr.net

© 2026The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УДК 378.147.091.33:001.895:008

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-15

Інтеграція іншокультурних інновацій у практику підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін

Ірина Барановська [1], Анастасія Шикирінська [2], Оксана Граб [3]

1. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
2. Рудольф Штайнер Школа Гамбург – Вансбек, м. Гамбург, Німеччина
3. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Анотація

У статті актуалізовано проблему інтеграції іншокультурних інновацій у систему підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах глобалізації міжкультурної комунікації та цифрової трансформації мистецької освіти. Обґрунтовано, що залучення різноманітних виконавських традицій, зокрема академічних, етнічних і сучасних цифрових практик, створює передумови для збагачення художнього досвіду студентів, розвитку їхніх вокально-інструментальних умінь, інтерпретаційної автономії та міжкультурної компетентності.

Доведено, що продуктивна інтеграція іншокультурних практик передбачає не механічне запозичення виконавських зразків, а їх глибоке художньо-аналітичне осмислення, порівняльний аналіз стильових і технічних параметрів, а також свідомий і відповідальний виконавський вибір. Особливу увагу приділено формуванню автономії музиканта-виконавця як інтерпретатора, здатного до критичної рефлексії, самооцінювання та педагогічно вмотивованої адаптації авторського задуму.

Висвітлено роль цифрових технологій і медіа інструментів у розширенні доступу до іншокультурного виконавського досвіду та трансформації репетиційної, аналітичної й навчально-творчої діяльності студентів. Узагальнення зарубіжних концепцій міжкультурної та полікультурної освіти дало змогу окреслити методологічні орієнтири модернізації мистецько-педагогічної підготовки та визначити перспективи подальших досліджень, пов’язаних із розробленням інтегрованих міжкультурних модулів і впровадженням змішаних та цифрових форм навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні й апробації інтегрованих міжкультурних модулів для вокальної та інструментальної підготовки, а також у вивченні специфіки формування міжкультурної мистецької компетентності в умовах змішаного й цифрового навчання.

Ключові слова: інокультурні інновації, мистецько-педагогічна підготовка, майбутні вчителі мистецьких дисциплін, вокальні та інструментальні уміння, цифрові технології в мистецькій освіті, виконавська діяльність.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UDC 378.147.091.33:001.895:008

DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-15

Integration of intercultural innovations into the training practice of future teachers of arts discriplines

Iryna Baranovska [1], Anastasiia Shykyrinska [2], Oksana Grab [3]

1. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
2. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
3. Rudolf Steiner School Hamburg-Wandsbek, Hamburg, Germany

Abstract

The article addresses the problem of integrating intercultural innovations into the system of training future teachers of arts disciplines in the context of globalization, intercultural communication, and the digital transformation of arts education. It substantiates that the involvement of diverse performance traditions, including academic, ethnic, and contemporary digital practices, creates prerequisites for enriching students' artistic experience and for developing their vocal and instrumental skills, interpretative autonomy, and intercultural competence.

It is proven that productive integration of intercultural practices does not imply mechanical borrowing of performance models, but rather their in-depth artistic and analytical comprehension, comparative analysis of stylistic and technical parameters, as well as conscious and responsible interpretative choice. Particular attention is paid to the formation of the autonomy of the musician-performer as an interpreter capable of critical reflection, self-assessment, and pedagogically motivated adaptation of the composer's artistic intent.

The role of digital technologies and media tools in expanding access to intercultural performance experience and in transforming rehearsal, analytical, and educational-creative activities of students is highlighted. The synthesis of foreign concepts of intercultural and multicultural education makes it possible to outline methodological guidelines for the modernization of arts and pedagogical training and to identify prospects for further research related to the development of integrated intercultural modules and the implementation of blended and digital forms of learning.

The prospects for further research are seen in the development and testing of integrated intercultural modules for vocal and instrumental training, as well as in the study of the specific features of forming intercultural artistic competence in conditions of blended and digital learning.

Keywords: intercultural innovations, arts and pedagogical training, future teachers of arts disciplines, vocal and instrumental skills, digital technologies in arts education, performance activity.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому освітньому просторі активно посилюється міжкультурна взаємодія, що істотно впливає на зміст, форми та методи підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Особливого значення набуває інтеграція іншокультурних інновацій – педагогічних моделей, виконавських практик, технологій, жанрово-стильових традицій, сформованих в інших культурних умовах. Для викладачів мистецьких дисциплін, зокрема тих, хто працює або готується до роботи в початковій школі, це відкриває широкі можливості для розвитку художньо-інтерпретаційних, технічних, аналітичних, творчо-виконавських умінь, сприяє формуванню міжкультурної компетентності й здатності до інноваційної мистецько-педагогічної діяльності.

Разом із тим, інтеграція іншокультурних моделей супроводжується низкою викликів: необхідністю адаптації до специфічних інтонаційних систем, артикуляційних норм, тембрових і ритмічних структур, відмінної виконавської естетики. Це набуває особливої значущості в умовах початкової школи, де вчитель мистецтва забезпечує педагогічне посередництво між художньою складністю мистецького матеріалу та віковими можливостями молодших школярів. Здатність учителя творчо інтегрувати іншокультурні виконавські практики, жанрово-стильові елементи та сучасні педагогічні технології сприяє формуванню в учнів відкритості до культурного різноманіття, розвитку емоційної чутливості та інтересу до мистецтва як засобу пізнання світу. Це актуалізує потребу в оновленні методологічних підходів до викладання вокальних та інструментальних дисциплін у напрямі синтезу етнокультурних традицій і глобальних інновацій, забезпечення гармонійного поєднання національної мистецької ідентичності з відкритістю до світового досвіду.

Мета статті – обґрунтування можливостей використання іншокультурних інновацій у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін з орієнтацією на розвиток вокальних та інструментальних умінь.

Виклад основного матеріалу. Українські дослідники розглядають модернізацію мистецької освіти крізь призму кількох ключових напрямів, що безпосередньо пов’язані з інтеграцією іншокультурних інновацій. Значна увага приділяється питанням формування полікультурної та міжкультурної компетентності майбутніх педагогів (Н. Ашихміна, І. Барановська, Т. Коваль, В. Лабунець, І. Левицька, Н. Мозгальова, Т. Осадча, Г. Усова та ін.). Учені наголошують, що в умовах глобалізованих комунікацій учитель мистецтва має володіти знаннями про мистецькі традиції різних культур, розуміти специфіку інтеркультурного діалогу та бути здатним трансформувати цей досвід у педагогічну практику. Таке бачення відповідає сучасним моделям освіти, орієнтованим на діалог культур, толерантність, культурну емпатію й розвиток здатності до творчої діяльності в багатокультурному соціумі [1; 2; 3; 6; 7; 8].

Не менш вагомим напрямом в сучасній мистецькій педагогіці є інтеграція традиційних і новітніх мистецьких практик (Д. Барановський, Н. Кьон, Н. Коваль, В. Лабунець, Ю. Москічова, Г. Ніколаї, О. Щолокова, М. Федорець, Ю. Якименко) [2; 3; 5; 6; 9; 15]. Дослідники підкреслюють, що взаємодія академічних, етнічних, фольклорних, цифрових практик формує якісно новий рівень виконавської й педагогічної діяльності. Це забезпечує поглиблення світоглядного досвіду студентів, формування гнучкого музично-стильового мислення та підготовку вчителів мистецтва здатних працювати в динамічному сучасної мистецькому просторі.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Варто наголосити, що педагоги-практики дедалі більше акцентують на необхідності розвитку автономії музиканта-виконавця, як інтерпретатора, здатного до критичного аналізу, самооцінювання й відповідального вибору художніх засобів (Ю. Курач, Т. Осадча, І. Левицька). У цьому контексті інтеграція іншокультурних інновацій розглядається як інструмент формування інтерпретаційної незалежності, коли студент не лише відтворює зразки певної традиції, а й осмислює їх, порівнює, адаптує та творчо трансформує [4; 6, с. 235]. Зокрема, у процесі опрацювання вокальних творів студенти залучаються до творчого переосмислення традиційного репертуару шляхом стилістичних експериментів, що передбачає глибокий аналіз першоджерела та свідомий вибір художніх засобів. Інтеграція різних вокально-виконавських традицій у процесі аналізу й інтерпретації шкільного репертуару розглядається як ефективний чинник формування інтерпретаційної самостійності майбутнього виконавця-педагога.

В інструментальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва інтеграція іншокультурних інновацій реалізується через порівняльний аналіз та аргументований виконавський вибір темпо-ритмічних, штрихових, динамічних, агогічних характеристик у межах академічної, фольклорної чи джазової традицій. Такий підхід формує рефлексивну й інтерпретаційно автономну позицію виконавця-педагога, здатного адаптувати авторський текст відповідно до художнього задуму та педагогічної мети.

Зростає зацікавлення дослідників цифровими інструментами та медіатехнологіями, які слугують каналом трансляції іншокультурного досвіду та відкривають доступ до глобального мистецького середовища (Д. Барановський, Го Цзюн, Н. Кьон, М. Федорець, І. Шиман). Сучасні цифрові технології впливають на способи навчання вокалу й інструментального музикування, модифікують форми репетиційної, аналітичної й навчально-творчої діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін [3, с. 14; 5, с. 162; 9, с. 491].

Практична реалізація зазначених положень виявляється в кількох взаємопов’язаних напрямах використання цифрових технологій у мистецько-педагогічній підготовці майбутніх учителів. По-перше, цифрові технології відкривають доступ до іншокультурного виконавського досвіду, надаючи здобувачам можливість аналізувати вокальні та інструментальні інтерпретації різних національних шкіл, порівнювати стилістичні, темброві, артикуляційні особливості виконання творів, що сприяє формуванню художньо-аналітичного мислення та міжкультурної чутливості.

По-друге, використання онлайн форм репетиційної роботи в поєднанні з хмарними сервісами для обміну аудіо й відео матеріалами модифікує традиційну репетиційну діяльність, розширює можливості колективного музикування в межах міжкультурних освітніх проектів, і, водночас, сприяє розвитку автономності виконавця.

По-третє, цифрові аудіо редактори та нотні сервіси створюють умови для розгортання аналітичної й рефлексивної діяльності студентів, забезпечуючи детальний аналіз власного виконання, зіставлення динамічних, інтонаційних, тембрових, агогічних характеристик інтерпретацій різних культурних традицій.

Нарешті, у межах навчально-творчої діяльності цифрові технології уможливлюють створення мультимедійних проектів (відео есе,

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

подкастів, цифрових портфоліо), що поєднують вокально-інструментальне виконання з культурологічним коментарем й актуалізують інокультурний контекст звучання музичного твору [2; 3].

Важливим аспектом уважаємо дослідження психофізіологічних і культурно-поведінкових особливостей здобувачів освіти різних країн, які визначають специфіку засвоєння вокально-інструментальних технік (Г. Усова). Це особливо актуально у змішаних групах, де навчаються студенти з різних країн, а освітній процес потребує адаптації як методичних, так і комунікативних, соціокультурних та мотиваційних стратегій [8, с. 179-183]. У руслі цих тенденцій особливо значущими стають концепції іноземних учених, які визначають методологічну рамку для формування міжкультурної та полікультурної компетентності майбутніх педагогів-музикантів.

Однією з ключових теоретичних платформ залишається модель **Intercultural Communicative Competence,** запропонована **М. Байрамом наприкінці XX століття (Byram, 1997) [12].** Науковець визначає міжкультурну компетентність як поєднання *знань про культуру, афективних настанов (толерантності, відкритості), умінь інтерпретації та рефлексії культурних явищ,* а також *критичної культурної свідомості.* У контексті музично-педагогічної освіти ці положення дають змогу визначити, що майбутній учитель мистецтва має не лише володіти знаннями про іншокультурні музичні традиції, а й уміти **інтерпретувати музичні явища в їхніх культурних контекстах**, зіставляти різні художні практики та критично рефлексувати власні стильові уподобання. Наприклад, працюючи над фольклорними творами різних народів, студент повинен уміти виявити *цінності, закладені в мелодику й ритміку,* а також *культурні смисли*, що формують вокально-інтонаційну модель обох традицій.

Важливий соціально-виховний вектор додають до методологічної рамки ідеї мультикультурної освіти **Дж. Бенкса (Banks, 2016) [11]**. На переконання вченого, музична освіта має сприяти розвитку громадянської ідентичності, поваги до культурної різноманітності та здатності взаємодіяти з представниками інших культурних традицій. Такий підхід дозволяє розглядати компоненти освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів мистецтва, зокрема «Основи музично-виконавської майстерності», «Гра на музичних інструментах», «Методика музичного виховання», «Музично-практична діяльність майбутнього вчителя», як освітньо-творчий простір для **формування полікультурної мистецької компетентності** – через спів, ансамблеву гру, інтерпретацію творів різних культур і рефлексію на власні виконавські рішення [2; 3].

У контексті нашого дослідження цікавою вважаємо монографію *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (Westerlund, Karlsen, Partti, eds.), де подано численні приклади, як інтеркультурна підготовка майбутніх учителів мистецтва може здійснюватися у форматі **проєктних завдань, міжетнічної взаємодії, спільного музикування,** а також **цифрової кооперації**. Як підкреслюють у своїх дослідженнях Г. Партті, С. Карлсен та Г. Вестерлунд, студенти найефективніше засвоюють міжкультурні знання тоді, коли працюють із *живими музичними практиками* інших народів, аналізують відео- та аудіо-матеріали, створюють **інтерпретаційні мапи**, порівнюють стилі виконання та беруть участь в

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

обговореннях [15].

На нашу думку, зазначені підходи корисно адаптувати до українського освітнього контексту, наприклад: пропонувати студентам аналізувати відмінності між **народною вокальною манерою різних регіонів України, європейською академічною школою** та **традиціями Східної Азії**; виконувати фрагменти музичних творів у різних стилях; вести рефлексивні щоденники про власні відчуття під час міжкультурних інтерпретацій.

Не менш цінним для нашого дослідження вважаємо досвід реалізації проєкту **«Global Visions Through Mobilizing Networks»** (Partti, Westerlund та ін.), автори якого створили модель співпраці між освітніми інституціями різних країн (Фінляндія, Непал, Ізраїль), спрямовану на спільну розробку інтеркультурних модулів для майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей проєкт був реалізований за участю міжнародних команд, уважаємо, що його принципи можуть бути адаптовані для українських умов підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема тих, хто планує працювати в початковій школі:

-організація **міжуніверситетських онлайн-проєктів,**

-створення спільних відео уроків із різними виконавцями,

-розроблення навчальних модулів, де українські студенти аналізують музику різних народів і презентують власні інтерпретації [15].

У контексті нашого дослідження вбачаємо необхідним розглянути критичний підхід, запропонований **Р. Манті та П. Тіроні-Родо**, які застерігають педагогів від поверхневого трактування міжкультурності, «естетизації» іншого та некритичного перенесення інокультурних практик у навчальний процес. Науковці наголошують на необхідності **уникати екзотизації** чужої культури та формувати в студентів розуміння, що будь-який музичний матеріал має соціально-історичне коріння, яке потребує делікатного й усвідомленого підходу. Ці положення особливо важливі в підготовці вчителів музики до роботи з учнями різного віку та різної соціокультурної належності, адже іншокультурна компетентність передбачає не механічне «включення творів інших народів», а *глибоке розуміння їхнього культурного змісту й педагогічну коректність під час подачі такого матеріалу [13].*

Водночас інтеграція іншокультурних інновацій у практику підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін супроводжується низкою методичних і педагогічних викликів. Серед них – ризик фрагментарного або поверхневого засвоєння іншокультурного матеріалу, стилістичної еклектики у виконавських інтерпретаціях, а також формального використання цифрових ресурсів без належного аналітичного й рефлексивного опрацювання. Особливої уваги потребує підготовка вчителів мистецтва до роботи в міжкультурному середовищі, що передбачає не лише володіння іншокультурним репертуаром, а й здатність педагогічно коректно інтерпретувати його художньо-смислові, соціокультурні та ціннісні виміри.

Висновки. Як підсумок, зазначимо, що інтеграція іншокультурних інновацій у підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін є закономірною відповіддю на виклики глобалізації освітнього простору та важливим чинником розвитку вокально-інструментальних умінь, інтерпретаційної автономії і міжкультурної компетентності майбутніх педагогів. Продуктивність цього

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

процесу зумовлюється не механічним запозиченням виконавських практик, а їх художньо-аналітичним осмисленням, порівняльним аналізом стильових і технічних характеристик та свідомим виконавсько-педагогічним вибором.

Цифрові технології і медіа інструменти значно розширюють доступ до іншокультурного виконавського досвіду, трансформують аналітичну та навчально-творчу діяльність здобувачів освіти і сприяють розвитку рефлексивних умінь за умови виваженого педагогічного супроводу, що є особливо актуальним для підготовки вчителя мистецтва початкових класів. Узагальнення зарубіжних концепцій мультикультурної освіти дозволило окреслити перспективні напрями модернізації мистецько-педагогічної підготовки, водночас актуалізувавши потребу формування етично відповідального ставлення до іншокультурного матеріалу як важливої складової професійної компетентності вчителя.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення інтегрованих міжкультурних модулів і вивчення специфіки формування міжкультурної мистецької компетентності в умовах цифрового та змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Ашихміна Н. В. Упровадження інноваційних технологій у вокальну підготовку майбутніх педагогів у галузі музичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 9 (113). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 309-321.
2. Барановська І., Коваль Т., Якименко Ю. Творчо-педагогічні аспекти формування інноваційної компетентності майбутніх учителів мистецтва. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. №2. С. 68-76. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-2-68-76 (дата звернення: 04.01.2026).
3. Барановська І., Барановський Д. Впровадження технологій 3D-моделювання в освітній процес підготовки здобувачів технічних та мистецьких спеціальностей. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2024. № 17. С. 1-17. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/issue/view/20 (дата звернення: 04.01.2026).
4. Курач Ю. Професійні засади гітарної творчості XVII – початку XXI століть у проекціях індивідуальних стилів: дис. … д-ра філос. / Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. Львів, 2025. 243 с. URL: https://lnma.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/Kurach_dyss1.pdf. (дата звернення: 04.01.2026).
5. Кьон Н. Г. Специфіка застосування штучного інтелекту в музично-освітній галузі. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції: матеріали всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року*. Львів; Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 161-163.
6. Лабунець В. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26 (2). С. 106-112. URL: http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/168832 (дата звернення: 04.01.2026).
7. Осадча Т. В., Левицька І. М. Використання хмарних та мобільних технологій в процесі дистанційного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 232-238. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-232-237 (дата звернення: 03.01.2026).
8. Усова Г. А. Удосконалення досвіду підготовки українських і китайських здобувачів до викладання вокалу на засадах компаративного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 72. С. 178-183. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/72.35 (дата звернення: 03.01.2026).
9. Федорець М., Го Цзюнь. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 8 (102). С. 485-495. URL: https://surl.li/enlhif (дата звернення: 03.01.2026).
10. Шиман І. А. Сучасні напрями підготовки майбутніх педагогів до інновацій у професійній діяльності. *Сучасний рух науки: матеріали X Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф*. Дніпро, 2020. С. 716-720.

© 2026 Автор(и). Ця робота публікується у відкритому доступі та розповсюджується на умовах Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

11. Banks J. A., Banks C. A. M. (Eds.). Multicultural Education: Issues and Perspectives. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 360 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Multicultural_Education.html?id=nsA7CwAAQBAJ&redir_esc=y (дата звернення: 04.01.2026).
12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 192 p. URL: https://dokumen.pub/teaching-and-assessing-intercultural-communicative-competence-revisited-9781800410251.html (дата звернення: 04.01.2026).
13. Mantie R., Tironi-Rodó P. Interculturalism, Interculturaldad, and Music Education. *ACT Journal*. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/379017928_Interculturalism_Interculturaldad_and_Music_Education (дата звернення: 05.01.2026).
14. Historical Prerequisites for the Formation, Worldview, and Aesthetics of Romanticism: Specificity of the Ukrainian Model / Y. Moskvichova et al. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Vol. 8, № 4. P. 300-312. DOI : https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2314 (дата звернення: 04.01.2026).
15. Visions for Intercultural Music Teacher Education / ed. by H. Westerlund, S. Karlsen, H. Partti. Cham: Springer Nature, 2020. 250 p. URL: https://library.oapen.org (дата звернення: 03.01.2026).

References

1. Ashykhmina, N. V. (2021). Uprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u vokalnu pidhotovku maibutnikh pedahohiv u haluzi muzychnoi osvity [Implementation of innovative technologies in the vocal training of future educators in the field of music education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, *9*(113), 309-321. [in Ukrainian].
2. Baranovska, I., Koval, T., & Yakymenko, Yu. (2024). Tvorcho-pedahohichni aspekty formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv mystetstva [Creative and pedagogical aspects of forming innovative competence in future art teachers]. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti*, (2), 68-76. Retrieved from: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-2-68-76 [in Ukrainian].
3. Baranovska, I., & Baranovskyi, D. (2024). Vprovadzhennia tekhnolohii 3D-modeliuvannia v osvitnii protses pidhotovky zdobuvachiv tekhnichnykh ta mystetskykh spetsialnostei [Implementation of 3D modeling technologies in the educational process of training students in technical and art specialties]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, (17), 1-17. Retrieved from: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/issue/view/20 [in Ukrainian].
4. Kurach, Yu. (2025). *Profesiini zasady hitarnoi tvorchosti KhVII – pochatku KhKhI stolit u proektsiiakh indyvidualnykh styliv* [Professional foundations of guitar creativity from the 17th to the early 21st centuries in the projections of individual styles] (Doctoral dissertation). Lviv National Musical Academy. Retrieved from: https://lnma.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/Kurach_dyss1.pdf [in Ukrainian].
5. Kon, N. H. (2024). Spetsyfika zastosuvannia shtuchnoho intelektu v muzychno-osvitnii haluzi [Specifics of the application of artificial intelligence in the field of music education]. In *Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehratsii: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii* (pp. 161-163). Liha-Pres. [in Ukrainian].
6. Labunets, V. M. (2019). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do innovatsiinoi diialnosti [Pedagogical conditions for preparing future music teachers for innovative activity]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, *26*(2), 106-112. Retrieved from: http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/168832 [in Ukrainian].
7. Osadcha, T. V., & Levytska, I. M. (2023). Vykorystannia khmarnykh ta mobilnykh tekhnolohii v protsesi dystantsiinoho navchannia maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Use of cloud and mobile technologies in the process of distance learning of future music teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (209), 232-238. Retrieved from: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-232-237 [in Ukrainian].
8. Usova, H. A. (2024). Udoskonalennia dosvidu pidhotovky ukrainskykh i kytaiskykh zdobuvachiv do vykladannia vokalu na zasadakh komparatyvnoho pidkhodu [Improving the training experience of Ukrainian

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

and Chinese students for teaching vocal performance based on a comparative approach]. *Innovatsiina pedahohika*, (72), 178-183. Retrieved from: https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/72.35 [in Ukrainian].
9. Fedorets, M., & Ho, Tsiun. (2020). Aktualni pytannia pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia muzychnoi kultury suchasnykh shkoliariv [Current issues in preparing future teachers for forming the musical culture of modern students]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, *8*(102), 485-495. .Retrieved from: https://surl.li/enlhif [in Ukrainian].
10. Shyman, I. A. (2020). Suchasni napriamy pidhotovky maibutnikh pedahohiv do innovatsii u profesiinii diialnosti [Modern directions of training future teachers for innovations in professional activity]. In *Materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Suchasnyi rukh nauky»* (pp. 716-720). [in Ukrainian].
11. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books/about/Multicultural_Education.html?id=nsA7CwAAQBAJ&redir_esc=y [in English].
12. Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. Retrieved from: https://dokumen.pub/teaching-and-assessing-intercultural-communicative-competence-revisited-9781800410251.html [in English].
13. Mantie, R., & Tironi-Rodó, P. (2023). Interculturalism, interculturaldad, and music education. *ACT Journal*, *22*(1). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/379017928_Interculturalism_Interculturaldad_and_Music_Education [in English].
14. Moskvichova, Y., Mozgalova, N., Shcholokova, O., & Baranovska, I. (2019). Historical prerequisites for the formation, worldview, and aesthetics of romanticism: Specificity of the Ukrainian model. *Journal of History Culture and Art Research*, *8*(4), 300-312. Retrieved from: https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2314 [in English].
15. Westerlund, H., Karlsen, S., & Partti, H. (Eds.). (2020). *Visions for intercultural music teacher education*. Springer Nature. Retrieved from: https://library.oapen.org [in English].

Статтю надіслано до редколегії 09.01.2026 р.
Статтю рекомендовано до друку 17.01.2026 р.
Статтю опубліковано 12.03.2026 р.

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Про авторів

Ірина Барановська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID ID: 0000-0002-8223-1683
iriskab1468@gmail.com

Анастасія Шикирінська,
концертмейстерка,
Рудольф Штайнер Школа Гамбург –
Вансбек,
м. Гамбург, Німеччина
zdazda12@gmail.com

Оксана Граб,
провідна концертмейстерка кафедри
мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-0002-6933-9446
E-mail grabulka.67@gmail.com

About the Authors

Iryna Baranovska,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Art Disciplines of Preschool and Primary
Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University,
Vinnytsia, Ukraine
ORCID iD: 0000-0002-8223-1683
iriskab1468@gmail.com

Anastasiia Shykyrinska,
Piano accompanist,
Rudolf Steiner School Hamburg-Wandsbek,
Hamburg, Germany
zdazda12@gmail.com

Oksana Grab,
Leading Accompanist of the Department of Artistic
Disciplines of Preschool and Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University,
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-6933-9446
grabulka.67@gmail.com

© 2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)